

Ecole Doctorale Abbé Grégoire
Centre de Recherche sur le Travail et le Développement

THÈSE

Présentée par :

Olivier DULU

Soutenue le : 8 décembre 2014

Pour obtenir le grade de : **Docteur en psychologie**

Approche structurale de la compétence à s'orienter

Proposition d'un modèle général, hiérarchique, dynamique et multivarié

Thèse dirigée par :

M. FORNER Yann

Professeur des Universités, Université de Lille 3

M. LOARER Even

Professeur titulaire de chaire du Cnam, Paris

Rapporteurs :

Mme DESRUMAUX Pascale

Professeure des Universités, Université de Lille 3

Mme JEANRIE Chantale

Professeure titulaire, Université de Laval, Québec

Jury :

M. BERNAUD Jean-Luc

Professeur des Universités, Cnam, Paris

Mme DESRUMAUX Pascale

Professeure des Universités, Université de Lille 3

M. FORNER Yann

Professeur des Universités, Université de Lille 3

Mme JEANRIE Chantale

Professeure titulaire, Université de Laval, Québec

M. LOARER Even

Professeur titulaire de chaire du Cnam, Paris

Orienter, consiste à aider discrètement la personnalité à développer ses propres potentialités d'élaboration.

Nuttin, (1985)

Si vous ne pouvez pas le compter, cela ne compte pas ; si vous pouvez le compter, c'est que c'est inutile.

Holsti, (1969)

Dès lors, il reste à s'interroger sur les frontières qui existent ou non entre le "conseil d'orientation", le "tenir conseil en orientation", et la thérapie, mais aussi entre le conseil psychologique, le conseil philosophique, et le conseil spirituel.

Davy, (1966)

Chercher ce qui a été perdu, rassembler ce qui est épars (...) pour ce faire, il voyage de l'Orient à l'Occident et par toute la terre.

Montet, (2007)

Remerciements

Je tiens à remercier ici les personnes qui ont contribué directement ou indirectement à la rédaction de cette thèse :

En premier lieu, Yann Forner et Even Loarer, pour leur infinie patience et leurs apports théoriques. Outre le soutien pendant ces années semées parfois de doutes, ils m'ont fait comprendre le véritable sens de la méthodologie et de la démarche scientifique.

A Bruno Cuvillier, pour la perspicacité de ses conseils qui ont amorcé ce travail de réflexion.

Merci également aux auteurs avec qui j'ai pu correspondre et qui m'ont permis de me procurer leurs articles parfois peu accessibles, notamment Laurent Auzoult, Jean-Luc Bernaud, Serge Blanchard, Marie-Hélène Doublet, Yann Forner, Itamar Gaty, Jean-Philippe Gaudron, Marcelle Gingras, Vincent Guillon, Philippe Jacquin, Bas Verplanken ainsi qu'à Odile Boissier (bibliothèque de l'Inetop) qui a su se rendre disponible pour me transmettre des documents.

Aux étudiants et intervenants de Paris 6, Paris 10 et Paris 3 qui ont participé aux expérimentations

Merci également à mes collègues, Noemi Milchberg et Noureddine Kheloufi, conseillers en bilan de compétences, pour les échanges passionnants et leur soutien pendant cette période.

A Christiane Laborde, pour son aide lors de la saisie des questionnaires et les (nombreuses) corrections.

Un remerciement particulier à Michèle Ducher, conseillère en bilan de compétences, pour sa gentillesse, son soutien et la qualité de sa relecture.

A Isabelle Bouy, pour ce chemin holistique depuis 2007.

A mes enfants, Aurélien, Thomas et Elise.

Résumé

Quelle est la structure décisionnelle de la compétence à s'orienter ? Après avoir analysé les modèles existants et parcouru plusieurs recherches étudiant l'impact de différentes variables, nous avons proposé un modèle général qui pourrait se baser à la fois sur des modèles structuraux différenciant des axes d'internalité et d'externalité, sur des modèles hiérarchiques et sur des modèles dynamiques. La validation de ce modèle repose sur deux études empiriques distinctes. Une première expérimentation avec groupe témoin a été réalisée auprès de 665 étudiants issus de trois filières universitaires (psychologie, sciences et lettres) et a permis d'observer la mobilité de la maturité de carrière au cours d'une action d'orientation. La seconde, menée auprès de 322 étudiants en psychologie et en sciences, a montré l'interaction de nombreuses variables internes, comme le locus de contrôle, le sentiment d'efficacité personnelle, l'autonomie, l'anxiété décisionnelle et la maturité de carrière, cette dernière pouvant s'inscrire comme une composante d'un modèle général, hiérarchique, dynamique et multivarié de la compétence à s'orienter. Une recherche complémentaire auprès de 186 étudiants a montré l'aspect à la fois modérateur et conflictuel des valeurs d'ouverture au changement (autonomie et stimulation) et de continuité (tradition et conformité) à l'œuvre lors du processus décisionnel.

Mots-clés : Maturité de carrière, compétence à s'orienter, modèle de prise décision, orientation professionnelle, efficacité

Abstract

What is the decision-making structure that underpins career self-determination? Having examined existing models and various studies of the impact of their respective variables, we propose a general model which is inspired by three others: a structural model differentiating between internal and external axes, a hierarchical model and a dynamic model. In order to confirm this hypothesis, we have conducted two distinct experiments. The first of these, with a sample group of 665 students from three university backgrounds (psychology, general science and humanities), enabled us to observe the changing dynamics of career maturity during a career guidance activity. The second experiment, carried out with 322 psychology and science students, showed the interaction of numerous internal personal characteristics, such as the locus of control, the feeling of self-efficacy, autonomy, decision stress and career maturity. As opposed to earlier general preconceptions, we suggest that this last characteristic (career maturity) is just one of the components of a general self-determination model based on hierarchy, dynamics and multiple variables. Subsequent research, carried out with 186 students, has shown the moderating and conflictual aspects of the values (autonomy and stimulation) adopted by persons open to change and the values (tradition and conformity) of persons preferring to continue without change within the decision process.

Keywords: career guidance, career maturity, decision-making model, feeling of self-efficacy, measurable effectiveness

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
RESUME	4
ABSTRACT	5
LISTE DES TABLEAUX	14
LISTE DES FIGURES.....	19
INTRODUCTION	23

1^{ERE} PARTIE : LES ENJEUX DE LA DECISION DANS LES CHAMPS DE L'ORIENTATION

1. REPENSER L'ORIENTATION ?	30
2. LA CARRIERE, DES APPROCHES QUI SE SUPERPOSENT	32
2.1 CHOIX DE CARRIERE COMME PROCESSUS DEVELOPPEMENTAL.....	32
2.1.1 <i>Processus irréversibles</i>	32
2.1.2 <i>Processus continus</i>	33
2.1.3 <i>Stéréotypes vocationnels</i>	37
2.2 APPROCHE SYSTEMIQUE	40
2.3 QUESTIONNEMENTS ET INSTABILITES AU TRAVAIL	41
2.3.1 <i>Etapes de vie au travail</i>	41
2.3.2 <i>Carrières et classes sociales</i>	42
2.3.3 <i>Travail et personnalité</i>	43
2.4 LA CARRIERE COMME CONSTRUCTION DE SOI	46
2.5 LA CARRIERE DANS L'ESPACE DE LA VIE	49
2.6 LA CARRIERE COMME PROCESSUS DE COMPROMIS	50
3. LES MODELES SOCIOCOGNITIFS, LE SUJET ACTIF	54
3.1 LE SUJET INFLUE SON DEVENIR	54
3.2 STRUCTURE DE L'EFFICACITE PERSONNELLE.....	56
3.3 THEORIE SOCIALE COGNITIVE ET PROCESSUS DECISIONNELS.....	58

3.4	FACTEURS INDIVIDUELS ET SOCIAUX	61
3.4.1	<i>Les facteurs individuels</i>	61
3.4.2	<i>Les facteurs contextuels</i>	62
3.5	ACTIVITE EXPERIENTIELLE.....	63
4.	LA MATURITE DE CARRIERE, DES OPPOSITIONS CONCEPTUELLES.....	65
4.1	APPROCHE COGNITIVE, LE SUJET PASSIF	65
4.2	ROLES, ATTITUDES ET COMPORTEMENT	65
4.3	RATIONALITE DANS LA PRISE DE DECISION	68
4.4	MODELE DEVELOPPEMENTAL	68
4.5	MODELE HIERARCHIQUE.....	68
4.6	STRATEGIES ET STYLES DE DECISION	70
4.7	DECISION EFFICACE ET COMPETENCE A S'ORIENTER	74
4.8	APPLICATION : ETUDE NATIONALE SUR LA MATURITE DE CARRIERE	75
5.	PROJET, MOTIVATIONS ET REPRESENTATION SOCIALE	80
5.1	LES INTENTIONS D'ORIENTATION	80
5.2	CONTINUUM D'AUTODETERMINATION	82
5.3	REPRESENTATIONS SOCIALES DES ETUDES.....	85
6.	CONCLUSION DE LA 1^{ERE} PARTIE	89

2^{EME} PARTIE : UNE COMPETENCE SOUS INFLUENCE

1.	AVANT-PROPOS.....	94
2.	FACTEURS ENTRAVANT LE PROCESSUS DECISIONNEL	95
2.1	ORIGINE DES DIFFICULTES DECISIONNELLES.....	95
2.2	PROCRASTINATION DECISIONNELLE	97
2.3	INDECISION	98
2.3.1	<i>Approche théorique</i>	98
2.3.2	<i>Variables corrélées</i>	99
2.3.3	<i>Indécision et motivation</i>	101
2.4	ANXIETE	102

2.5 STRATEGIE DE COPING	103
3. FACTEURS INFLUENÇANT LE PROCESSUS DECISIONNEL.....	105
3.1 LE SOI DANS LA PRISE DE DECISION.....	105
3.1.1 <i>Concept de soi</i>	105
3.1.2 <i>Estime de soi</i>	106
3.1.3 <i>Modèle de Harter et Lawrence</i>	107
3.2 GENRE ET PRISE DE DECISION.....	108
3.3 LE LOCUS DE CONTROLE	110
3.4 SENTIMENT D’EFFICACITE PERSONNELLE	114
3.5 AUTONOMIE.....	115
3.6 VALEURS.....	120
3.6.1 <i>Perron</i>	120
3.6.2 <i>Rokeach</i>	121
3.6.3 <i>Modèle de Schwartz</i>	123
3.6.4 <i>Verplanken et Holland</i>	127
3.6.5 <i>Valeurs et décision</i>	128
4. MODELES DE DECISION	131
4.1 LES DECISIONS DE CARRIERE	131
4.1.1 <i>Modèle de Harren</i>	131
4.1.2 <i>Modèle de Peterson</i>	133
4.1.2.1 <i>Modèle hiérarchisé du traitement de l’information</i>	134
4.1.2.2 <i>Méthodologie de résolution de problème</i>	135
4.1.3 <i>Prescreening In-depth exploration Choice implementation</i>	137
4.1.4 <i>Modèle de Van Esbroeck</i>	139
4.1.5 <i>Modèle de Hilton</i>	142
4.2 LES DECISIONS EN STRATEGIE D’ENTREPRISE	142
4.2.1 <i>Modèle de l’acteur unique</i>	142
4.2.1.1 <i>Description</i>	142
4.2.1.2 <i>Biais cognitifs liés au modèle</i>	143
4.2.2 <i>Modèle de la hiérarchie des effets</i>	143
4.2.3 <i>Modèle des cartes cognitives</i>	144
4.2.4 <i>Modèle de Vroom et Yetton</i>	145
4.2.5 <i>Strengths weaknesses opportunities threats</i>	148

4.3	MODELES A BASE MATHEMATIQUE	151
4.3.1	<i>Modèles à utilité espérée</i>	151
4.3.2	<i>Modèles bayésiens</i>	152
4.3.3	<i>Modèle rationnel</i>	154
4.3.4	<i>Modèle de la rationalité limitée</i>	154
4.4	AUTRES MODELES DESCRIPTIFS	155
4.4.1	<i>Modèle politique</i>	155
4.4.2	<i>Modèle organisationnel</i>	156
4.4.3	<i>Modèle de la poubelle</i>	156
5.	CONCLUSION DE LA 2 ^{EME} PARTIE	158

3^{EME} PARTIE : UNE COMPETENCE DYNAMIQUE

1.	AVANT-PROPOS.....	163
2.	VARIABILITE DE LA COMPETENCE A S'ORIENTER.....	164
2.1	QUELS EFFETS ?	164
2.2	STRUCTURE DE LA VARIABILITE.....	166
2.3	VARIABILITE A COURT TERME.....	168
2.3.1	<i>Sentiment d'efficacité personnelle</i>	168
2.3.2	<i>Image de soi et estime de soi</i>	168
2.3.3	<i>Maturité de carrière</i>	169
2.3.4	<i>Variables individuelles et situationnelles</i>	170
2.3.5	<i>Construction du projet et engagement</i>	173
2.3.6	<i>Indécision</i>	174
2.3.7	<i>Satisfaction subjective</i>	174
2.4	DURABILITE DES EFFETS A MOYEN ET LONG TERME.....	177
3.	AIDER ET EDUQUER A LA DECISION	179
3.1	EDUCATION AU CHOIX	179
3.2	APPROCHE SOCIO COGNITIVE	182
3.3	MODELE DE PRISE DE DECISION EN SITUATION DE CONFLIT.....	184
3.3.1	<i>Principes de base</i>	184
3.3.2	<i>Cinq étapes de la prise de décision efficace</i>	185

3.3.2.1	Faire face au problème	185
3.3.2.2	La recherche des éventualités	186
3.3.2.3	Evaluer les éventualités	186
3.3.2.3.1	Le bilan-inventaire	187
3.3.2.3.2	Autres outils d'évaluation	188
3.3.2.3.3	Probabilité d'apparition pour une alternative spécifiée	188
3.3.2.4	S'engager	189
3.3.2.5	Se tenir à la décision	189
3.4	ENTRETIEN STRUCTURE D'AIDE A LA DECISION	189
3.5	AIDE A LA DECISION DANS LE CADRE DE BILAN DE COMPETENCES.....	191
3.6	ACTIONS D'AIDE A L'ORIENTATION DANS LE CADRE UNIVERSITAIRE	196
4.	MESURER LA COMPETENCE A S'ORIENTER	199
4.1	MATURITE DE CARRIERE	199
4.1.1	<i>Career Development Inventory</i>	199
4.1.2	<i>Career Maturity Inventory</i>	200
4.1.3	<i>Career adult decision inventory</i>	201
4.1.4	<i>Adult Career Concerns Inventory</i>	202
4.1.5	<i>Echelle de maturité de carrière pour adolescents</i>	202
4.1.6	<i>Echelle de compétences en orientation dans l'enseignement supérieur</i>	203
4.2	ECHELLES D'INDECISION	204
4.2.1	<i>Epreuve de décision vocationnelle</i>	204
4.2.2	<i>Career Decision-Making Difficulties Questionnaire</i>	205
4.2.3	<i>Career factors indecision</i>	207
4.3	AUTRES DIMENSIONS.....	207
4.3.1	<i>Education à la carrière</i>	207
4.3.2	<i>N.E.L.C.-I.E</i>	208
4.3.3	<i>Questionnaire de motivation professionnelle</i>	209
4.3.4	<i>Assessment of Career Decision Making</i>	210
4.3.5	<i>Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form</i>	210
4.3.6	<i>Adaptabilité de carrière</i>	211
5.	CONCLUSION DE LA 3^{EME} PARTIE	212

4^{EME} PARTIE : PROBLEMATIQUE

1. HYPOTHESES GENERALES	215
2. HYPOTHESES OPERATIONNELLES	218
2.1 HYPOTHESES CONCERNANT LA MOBILITE DE LA COMPETENCE A S'ORIENTER	218
2.2 HYPOTHESES CONCERNANT L'APPORT DE VARIABLES SUPPLEMENTAIRES.....	219

5^{EME} PARTIE : EXPERIMENTATION

1. PROTOCOLE EXPERIMENTAL	222
1.1 ACTIONS D'ORIENTATION DE CARRIERE TESTEES	222
1.2 CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE.....	223
1.2.1 <i>Compétences en orientation et maturité de carrière</i>	223
1.2.2 <i>Autonomie</i>	223
1.2.3 <i>Estime de soi</i>	224
1.2.4 <i>Locus de contrôle</i>	225
1.2.5 <i>Anxiété décisionnelle</i>	225
1.2.6 <i>Sentiment d'efficacité personnelle</i>	226
1.2.7 <i>Connaissance des formations</i>	227
1.2.8 <i>Prise de décision</i>	227
1.2.9 <i>Valeurs</i>	228
1.2.10 <i>Répartition des items</i>	229
1.2.11 <i>Cotation du questionnaire</i>	230
1.2.12 <i>Modalités de passation</i>	231
1.3 INTERVENANTS.....	232
1.4 MONOGRAPHIES	232
1.5 POPULATION ET ECHANTILLON.....	233
1.5.1 <i>Groupe expérimental</i>	233
1.5.1.1 <i>Expérimentation sur la variabilité</i>	233
1.5.1.2 <i>Expérimentation sur les variables additionnelles</i>	235
1.5.2 <i>Constitution du groupe « témoin»</i>	237
1.6 TRAITEMENT DES DONNEES.....	238

2. VALIDATION PSYCHOMETRIQUE DES QUESTIONNAIRES	239
2.1 VALIDITE PSYCHOMETRIQUE DU QUESTIONNAIRE A 7 FACTEURS	239
2.1.1 <i>Sensibilité des échelles</i>	239
2.1.2 <i>Fidélité</i>	240
2.1.3 <i>Validité structurale</i>	241
2.1.4 <i>Validité externe</i>	242
2.2 VALIDITE PSYCHOMETRIQUE DU QUESTIONNAIRE A 13 FACTEURS	245
2.2.1 <i>Sensibilité</i>	245
2.2.1.1 Sensibilité des items	245
2.2.1.2 Sensibilité des échelles	248
2.2.2 <i>Fidélité</i>	248
2.2.3 <i>Validité</i>	250
3. RESULTATS	253
3.1 L'ACTION D'ORIENTATION A UN EFFET SUR LA MATURITE DE CARRIERE	253
3.1.1 <i>Evolution du facteur général (H1)</i>	253
3.1.2 <i>Evolution des trois facteurs (H2)</i>	254
3.1.3 <i>Evolution des échelles</i>	255
3.1.3.1 Comparaison avec le groupe témoin (H4)	256
3.2 IMPACTS DES VARIABLES ADDITIONNELLES DANS LE PROCESSUS DE DECISION	257
3.3 ROLES DES VALEURS DANS LA PRISE DE DECISION	261
3.4 MATURITE DE CARRIERE ET REUSSITE UNIVERSITAIRE	265
3.5 ANALYSE DES EFFETS PAR CLASSE.....	265
3.5.1 <i>Groupe positif</i>	266
3.5.2 <i>Groupe neutre</i>	268
3.5.3 <i>Groupe non caractéristique</i>	270
3.6 ANALYSE DES RESULTATS	271
3.7 HYPOTHESES SYSTEMIQUES.....	272
4. ETUDES MONOGRAPHIQUES.....	274
4.1 RAJI R	274
4.2 VANESSA R.....	279
5. SYNTHESE DES RESULTATS OBSERVES	286

DISCUSSION ET CONCLUSION

1. DISCUSSION	291
1.1 RECHERCHER DES REPONSES.....	291
1.2 ... POUR UNE BONNE DECISION ?	292
1.3 PROPOSITION D'UN MODELE GENERAL	293
1.4 UN MODELE HIERARCHIQUE	293
1.5 UN MODELE MULTIVARIE.....	296
1.6 UN MODELE DYNAMIQUE	298
2. UN MODELE UTILE POUR AUTRE CHOSE ?	300
2.1 STRUCTURER LES PRATIQUES UNIVERSITAIRES	300
2.2 APPLICATION DANS D'AUTRES DOMAINES	300
2.3 CONSTRUIRE UN OUTIL D'EVALUATION	301
2.4 DES PERSPECTIVES DE RECHERCHE	301
3. POUR CONCLURE	302
 BIBLIOGRAPHIE	 303
ANNEXES.....	315

Liste des tableaux

Tableau 1 : Répartition des types de Holland par activités, métiers et environnement	39
Tableau 2 : Etapes de vie au travail selon les classes sociales – Riverin-Simard, 1996).....	42
Tableau 3 : Instabilité et étapes de vie au travail, adapté de (Riverin-Simard, 1996).....	45
Tableau 4 : Effets des croyances d'efficacité et de l'attente des résultats sur le comportement et l'émotionnel	56
Tableau 5 : Modèle hiérarchique de la maturité de carrière.....	70
Tableau 6 : Les dimensions des difficultés décisionnelles issues du Career Decision-Making Profile à partir des 40 types - (Gati & al. 2010).....	73
Tableau 7 : Représentation des processus développementaux des intentions d'orientation.....	80
Tableau 8 : Contenus des intentions vocationnelles (Dumora).....	82
Tableau 9 : Composants de la représentation sociale.....	87
Tableau 10 : Réfutations (%) pour chaque item associé à la notion d'autonomie (Auzoult & al. 2012).....	116
Tableau 11 : Inventaire des valeurs de Rokeach	123
Tableau 12 : Tableau des valeurs de Schwartz	125
Tableau 13 : Correspondance entre les pulsions et les valeurs dans le processus de décision	129
Tableau 14 : Tableau reliant les facteurs Swot et le modèle hiérarchique de la maturité.....	149
Tableau 15 : Variables individuelles et situationnelles ayant un impact sur les effets du bilan	170
Tableau 16 : Evolution des sujets avant-après le bilan* (Bernaud, 1998)	171
Tableau 17 : Résumé des analyses de régression (Bernaud, 1998).....	173

Tableau 18 : Tableaux des effets en fonction des processus inhérents à la prestation et des caractéristiques du professionnel	176
Tableau 19 : Items à évaluer lors d'une décision de carrière (données issues du texte de Janis, 1980).....	187
Tableau 20 : Tableau de bilan inventaire	188
Tableau 21 : Tableau du Modèle théorique du counseling décisionnel (Blanchard)	191
Tableau 22 : Exemple de l'outil d'aide à la décision en bilan de compétences	195
Tableau 23 : Eléments à considérer lors de l'évaluation de la maturité vocationnelle - Adapté (Gingras) de Super (1985) Exploration des frontières du développement vocationnel Connat /, 271-297	200
Tableau 24 : Répartition thématiques des items.....	230
Tableau 25 : Répartition des types de questionnaires	231
Tableau 26 : Répartition des intervenants par UFR	232
Tableau 27 : Répartition des âges de l'échantillon à 9 facteurs	234
Tableau 28 : Répartition du genre pour l'échantillon à neuf facteurs	235
Tableau 29 : Répartition des sexes par université	235
Tableau 30 : Répartition des sexes pour l'étude du modèle à 13 facteurs	236
Tableau 31 : Répartition des étudiants par UFR pour l'étude du modèle à 13 facteurs.....	236
Tableau 32 : Répartition de l'âge pour l'étude du modèle à 13 facteurs	236
Tableau 33 : Caractéristiques des échelles de niveau 1 (n= 382).....	239
Tableau 34 : Caractéristiques des échelles de niveau 2 (n = 382).....	240
Tableau 35 : Sensibilité de l'échelle maturité	240
Tableau 36 : Coefficients alpha de Cronbach des échelles de la maturité	241
Tableau 37 : Corrélations de la maturité de carrière avec l'âge (n = 683)	242

Tableau 38 : Score du facteur général, facteurs et échelles en fonction des filières universitaires	243
Tableau 39 : Score du facteur général, facteurs et échelles en fonction des filières universitaires	244
Tableau 40 : Distribution des items de l'Estime de soi.....	245
Tableau 41 : Distribution des items de la Connaissance des formations	245
Tableau 42 : Distribution des items des Processus de décision	246
Tableau 43 : Distribution des items du Locus de contrôle.....	246
Tableau 44 : Distribution des items de l'Autonomie	247
Tableau 45 : Distribution des items du Sentiment d'efficacité personnelle.....	247
Tableau 46 : Distribution des items de l'anxiété décisionnelle.....	247
Tableau 47 : Caractéristiques des échelles additives	248
Tableau 48 : Homogénéité des items des échelles Autonomie, Estime de soi, Locus de contrôle, SEP, Connaissance des formations et Anxiété décisionnelle (n = 322).....	249
Tableau 49 : Analyse factorielle – Trois facteurs - Rotation Promax – Corrélations inter facteurs	250
Tableau 50 : Analyse factorielle pour un facteur général des items des échelles Estime de soi, Connaissance des formations, Prise de décision, Anxiété, Locus de contrôle et Sentiment de compétence	251
Tableau 52 Analyse factorielle des items Estime, Connaissance des formations et Prise de décision – Trois facteurs – Rotation Promax – Matrice des types, coefficient de régression partielle réduit	252
Tableau 52 : Analyse factorielle des items LOC, Anxiété, SEP et Autonomie – Trois facteurs – Rotation Promax – Matrice des types, coefficient de régression partielle réduit.....	252
Tableau 53 : Moyenne et écart-type des scores de maturité en pré-test et post-test	253
Tableau 54 : Corrélations des scores de maturité en pré-test et post-test	254

Tableau 55 : Comparaison de moyenne des scores de maturité en pré-test et post-test par le t de Student.....	254
Tableau 56 : Comparaison de moyenne des facteurs en pré-test et post-test.....	254
Tableau 57 : Comparaison de moyenne des facteurs en pré-test et post-test par le t de Student, ddl = 161.....	254
Tableau 58 : Moyenne et écart-type des échelles en pré-test et post-test	256
Tableau 59 : Comparaison de moyennes des échelles de la maturité en pré-test et post-test	256
Tableau 60 : Comparaison des moyennes groupe expérimental, groupe témoin.....	257
Tableau 61 : Corrélations de la maturité de carrière avec les variables additives	258
Tableau 63 : Corrélations relatives aux 13 variables	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 62 : Corrélations des variables additives avec les facteurs de la maturité de carrière	260
Tableau 64 : Synthèse des corrélations des variables additives avec les échelles de la maturité	261
Tableau 65 : Corrélations de l'estime de soi, de la décision et de la connaissance des formations avec les échelles de niveau 2	261
Tableau 66 : Corrélations entre les valeurs de Schwartz et la maturité de carrière (n= 115)	263
Tableau 67 : Corrélations entre les valeurs de Schwartz et les facteurs de la maturité de carrière.....	263
Tableau 68 : Corrélations entre les valeurs de Schwartz et les échelles de la maturité de carrière.....	264
Tableau 70 : Répartition du sexe dans le groupe ayant bénéficié de l'action d'orientation ..	266
Tableau 70 : Répartition de l'âge du groupe ayant bénéficié de l'action d'orientation	266
Tableau 71 : Répartition par UFR du groupe ayant bénéficié de l'action d'orientation	267

Tableau 73 : Variation des moyennes du groupe ayant bénéficié de l'action d'orientation	267
Tableau 72 : Variation des échelles de niveau 2 du groupe ayant bénéficié de l'action d'orientation	267
Tableau 74 : Variation des échelles de niveau 1 du groupe ayant bénéficié de l'action d'orientation	268
Tableau 75 : Comparaison de moyenne des échelles de niveau 2 du groupe ayant bénéficié de l'action d'orientation	268
Tableau 76 : Moyenne et écart-type des étudiants non sensibles à l'action de carrière.....	269
Tableau 77 : Répartition par genre des étudiants non sensibles à l'action de carrière.....	269
Tableau 78 : Répartition par UFR des étudiants non sensibles à l'action de carrière (1 représente les garçons)	269
Tableau 79 : Comparaison des moyennes pour les échelles de niveau 2 et 3 des étudiants non sensibles à l'action de carrière	270
Tableau 80 : Comparaison de la moyenne des échelles de niveau 1 pour les étudiants non sensibles à l'action de carrière	270
Tableau 81 : Evolution des échelles de la maturité de carrière Mlle R.....	283

Liste des figures

Figure 1 : Modèle de l'arc en ciel de D.E Super.....	36
Figure 2 : Développement des types de personnalités suivant Holland.....	38
Figure 3 : Représentation circulaire du modèle RIASEC	38
Figure 4 : Théorie des systèmes du développement de carrière adapté de Patton & McMahon, 1999.....	41
Figure 5 : Carte cognitive des professions	52
Figure 6 : Carte cognitive des professions actualisée en sept. 2014 - http://kaputzan.free.fr/outilsdupsy/images/stories/orientation_professionnelle/ CarteCognitiveProfession_V7.30.jpg	53
Figure 7 : Relations conditionnelles croyance versus attentes	57
Figure 8 : Modèle relatif au développement de carrière de Lent, R.W., Brown, S.D. et Hackett, G. (1996) - adapté par M Gingras Career development from a social cognitive perspective. Dans D. Brown, L. Brooksand Associates, Career choice and development (3e éd., p. 373-421). San Francisco: Jossey-Bass.	59
Figure 9 : Modèle des facteurs personnels, contextuels et liés à l'expérience, qui affectent le comportement de choix professionnel (Lent, 2008).....	60
Figure 10 : La théorie du comportement planifié (Chauvin & al. 2007)	67
Figure 11 : Analyse des correspondances de la maturité de carrière	79
Figure 12 : Les différentes formes de motivation sur le <i>continuum</i> d'autodétermination (Bertrand-Cassino, 2008 d'après Deci et Ryan, Vallerand & al., 1989, 1992)	83
Figure 13 : Motivations et représentation sociale des études.....	88
Figure 14 : Modèle de Gati (2011) portant sur la taxonomie des difficultés décisionnelles....	96
Figure 15 : Hypothèse de l'influence de l'anxiété décisionnelle sur l'échelle des processus sur la base du continuum.....	103

Figure 16 : Processus de coping (Paulhan, 1992, cité par Blanchard, 2006)	103
Figure 17 : Modèle théorique du concept de soi selon Harter (1982) et Lawrence (1988) ...	108
Figure 18 : Continuum d'internalité	112
Figure 19 : Constituants (cognitif, affectif et conatif) et les niveaux d'application (universel, sectoriel et personnel) des valeurs – Perron (1974)	121
Figure 20 : Répartition des valeurs de Rokeach.....	122
Figure 21 : Le circumplex des 10 types motivationnels de Schwartz	126
Figure 22 : Adaptation du modèle de Harren (1979) portant sur la prise de décision de carrière. - Hamel, (1985, p. 191), cité par Bujold et Gingras (2000)	133
Figure 23 : Pyramide des domaines de traitement de l'information dans la prise de décision de carrière de Peterson et al. (1996).....	134
Figure 24 : Les cinq étapes de la CASVE.....	137
Figure 25 : Modèle dynamique du choix de carrière (Van Esbroeck, & al. 2005)	141
Figure 26 : Chaîne causale de la hiérarchie des effets	144
Figure 27 : Exemple de carte cognitive de dirigeants (Tarondeau, 2002).	145
Figure 28 : Arbre décisionnel de Vroom et Yetton (1988) – issu de http://faculty.css.edu/dswenson/web/LEAD/vroom-yetton.html	147
Figure 29 : Modèle SWOT réduit (Lamiot, 1988)	148
Figure 30 : Modèle SWOT, simplifié (Lamiot, 1998) et étendu - modèle relié à la maturité de carrière et à la prise de décision de carrière (Harren)	150
Figure 31 : Application du modèle à utilité espérée.....	151
Figure 32 : Modèle de l'approche orientante (Dupont, 2002).....	180
Figure 33 : Classification des catégories d'activités professionnelles en fonction des caractéristiques de personnalité (Test Oriente/Dialecho).....	192
Figure 34 : Les thèmes de la N.E.L.C.-I.E.	209

Figure 35 : Hypothèse du modèle général de la compétence à s'orienter.....	215
Figure 36 : Modèle hypothétique de la compétence à s'orienter	217
Figure 37 : Passation des questionnaires.....	237
Figure 38 : Résultats du test ECO-SUP élargi aux variables additionnelles.....	277
Figure 40 : Evolution des scores des facteurs de la maturité de carrière et des variables additionnelles	283
Figure 42 : Variations inter-facteur.....	284
Figure 41 : Evolution des échelles de la maturité et des variables additionnelles (Vanessa R.)	284
Figure 43 : Positionnement des échelles de la maturité sur le modèle de Schwartz	288
Figure 44 : Proposition du modèle général de la compétence à s'orienter	295
Figure 45 : Hypothèse de l'aspect dynamique de la compétence à s'orienter	299

Liste des annexes

Expérimentation	316
Effectif.....	316
Première expérimentation (modèle à sept facteurs)	317
Seconde expérimentation (modèle à treize facteurs).....	318
Distribution de l'ensemble des items (n = 322)	319
Distribution des scores des échelles (n= 322)	349
Questionnaire ECO-SUP.....	351
Questionnaire comportant les variables additionnelles	353
Questionnaire de Schwartz.....	354
Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form	356

Introduction

La nouvelle loi, adoptée en 2014 et applicable le 1er janvier 2015, sur l'orientation professionnelle, permet de mettre plus en avant ce qui avait été élaboré en 2009, pour favoriser les financements vers les salariés en situation de fragilité potentielle, à savoir ceux qui sont de bas niveau de qualification et / ou les salariés des TPE. De nouveaux éléments apparaissent par rapport aux textes précédents, telle l'obligation des entreprises à financer la formation de leurs salariés ainsi qu'une place accrue au dialogue social. Le conseil en évolution professionnelle (CEP), conséquence de cette loi, a été créé par le décret du 27 février 2014. C'est un service gratuit d'accompagnement des projets d'évolution professionnelle des salariés et demandeurs d'emploi, en lien avec les besoins économiques des territoires. Il est mis en œuvre par les Opacif¹, Pôle Emploi, Cap Emploi, les Missions locales, l'APEC² et les Fongecif³. L'objectif est d'assurer une continuité en termes de conseil et d'orientation entre les différents acteurs de la formation et de l'emploi et de permettre une mobilisation personnalisée optimale des dispositifs, afin de faciliter les départs en formation.

Ces organismes voient leurs missions d'ingénierie pédagogique et d'accompagnement en ressources humaines, d'information sur l'accès à la formation et d'ingénierie de parcours renforcées. Ils deviendraient garants de la « qualité de l'offre de formation » et mettent en œuvre l'articulation branches/territoires et la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences Territoriales (GPECT). L'ensemble de cette loi concourt à renforcer la qualité de l'orientation et de la formation professionnelle, avec des charnières renforcées dans les différents dispositifs.

Dans le cadre universitaire, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) a par ailleurs conçu l'obligation pour chaque université de créer des BAIP⁴, structures qui ont généralement intégré le SCUIO-IP⁵ de l'établissement. Leurs missions portent sur l'assistance et le conseil aux étudiants pour leurs recherches de stage, de contrat en alternance ou de premier emploi. Cette démarche d'orientation active tend à placer l'étudiant et son parcours au centre des processus des systèmes de formation (Annoot, 2010a, 2010b) dans lesquels la notion et la logique de professionnalisation deviennent le cœur de la

¹ Organismes paritaires collecteurs agréés du congé individuel de formation

² Association pour l'emploi des cadres

³ Fonds de Gestion des Congés Individuels de Formation

⁴ Bureau d'aide à l'insertion professionnelle

⁵ Les SCUIO-IP sont des services communs aux diverses composantes d'une université, ou communs à plusieurs universités, qui sont chargés d'assurer l'accueil, l'information et l'orientation des étudiants à leur entrée à l'université et tout au long du cursus universitaire. Ils assurent ultérieurement avec les enseignants le suivi de leur insertion professionnelle.

problématique. A l'instar d'une démarche d'accompagnement passive, il ne s'agit plus d'aider l'étudiant à formaliser un projet, mais de le rendre capable de faire des choix opérationnels, de prendre des décisions efficaces d'orientation et de construire des logiques de parcours. Mais, comme le note Obajtek (2013), ces démarches d'accompagnement ouvrent alors sur cinq dimensions décomposables et inter-reliées : (1) les contenus de formation liés aux compétences et au projet professionnel, (2) la professionnalisation, (3) les apprentissages (l'étudiant et son parcours au centre de la conception des systèmes de formation), (4) les finalités de l'université (insertion professionnelle) (5) et les problématiques d'orientation ou de réorientation (le parcours). Pour cet auteur, l'étudiant va se trouver au point de croisement de ces dimensions et le champ des possibles sera démultiplié : changer de filière, choisir un stage ou une unité d'enseignement (UE), adapter son rythme etc., ce qui lui imposera de faire des choix tout au long de sa « carrière d'étudiant » (Coulon, 1997), voire des renoncements.

Chaque année, 135 000 jeunes sortent du système scolaire et universitaire sans diplôme, ce qui correspond à 17% des sortants en formation initiale. Ce sont ainsi 11,6% des 18-24 ans qui sont des « sortants précoces », soit 600 000 personnes. De fait, diviser par deux le nombre de « décrocheurs » scolaires et universitaires d'ici 2017 est l'un des objectifs du ministère de l'Education nationale. Certains pays comme les Pays-Bas sont passés de 16% en 2000 à moins de 9% en 2012 en mettant en place certaines mesures, comme l'obligation des établissements de signaler les élèves décrocheurs ou la possibilité (pour les élèves) de valider des compétences acquises en dehors du système éducatif à travers des conventions passées avec des réseaux de grandes entreprises et un suivi serré des acteurs locaux (écoles, collectivités territoriales, services sociaux). L'accent est mis sur le dépistage précoce, comme en Finlande où l'on mise sur le repérage des élèves en difficulté dès l'enseignement primaire. Dans ce pays, la cheville ouvrière est l'enseignant, dont la formation initiale et continue vise à développer cette responsabilité de repérage.

Dans l'enseignement supérieur, chaque année nombre d'étudiants quittent l'université pendant ou à l'issue de leur première année, créant ainsi un véritable phénomène d'errance universitaire. Si l'on prend comme outil de mesure la présence aux examens finaux, on estime en moyenne que 30% des étudiants sont devenus décrocheurs. Une étude de Borras, Berthet, Campens et Romani, (2012) montre que la proportion de décrocheurs varie d'une mention à une autre : dans le département sociologie par exemple, plus de la moitié des étudiants sont considérés comme décrocheurs ; en psychologie et en AES on arrive à un taux de 40%. *A contrario* les filières gestion et sciences du langage avoisinent les 0% et les sciences pour

l'ingénieur atteignent 10%. Cette recherche est basée sur le rapprochement des caractéristiques des décrocheurs et non décrocheurs : les premiers résultats apparents montrent un lien avec le genre (35% garçons, 26% filles), le type d'enseignement suivi, la filière du bac (59% des bacs pro décrochent vs 16% en bac général). Cela dit, ces observations statistiques ne sont pas réellement explicatives. Il semble y avoir une forme de déterminisme sur ce phénomène de décrochage, dont les premières études remontent à plus de trente-six ans. Suite au rapport Lunel (2007), de nombreuses actions de conseil d'orientation ont été mises en place dans les universités afin de faire face à ce processus de décrochage universitaire.

Nicolas Gury (2007) a analysé avec précision ces phénomènes de décrochage et a introduit le concept des « IV+ », défini comme le niveau des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur. Le décrochage peut être expliqué par trois éclairages, sociologique, économique et psychologique. Le décrochage et la sortie de l'université semblent provenir d'une combinaison de plusieurs facteurs tels que l'âge, le genre, la catégorie socioprofessionnelle des parents, mais également le poids de la scolarité antérieure. Parmi les catégories des niveaux de formation, émerge aujourd'hui une nouvelle catégorisation, le niveau « IV+ », correspondant à la population d'étudiants ayant eu le baccalauréat mais ayant échoué dans les études supérieures. L'étude menée par cet auteur, montre que cette population n'est pas homogène en termes de baccalauréat, de milieu d'origine et de stratégies (relativement différenciées notamment en cas d'échec) ; par exemple les étudiants issus de milieu modeste vont réagir rapidement face à leurs difficultés dans l'enseignement supérieur ; les garçons abandonnent de manière plus significative ainsi que ceux dont l'un des parents est cadre. Les étudiants issus d'un bac général, abandonnent moins rapidement. Au-delà de l'observation de certaines variables influant sur l'échec universitaire, nous pouvons aussi inverser le raisonnement et observer les variables explicatives favorisant la réussite universitaire. L'étude réalisée par Morlaix et Suchaut (2012) auprès de 612 étudiants de première année, confirme le poids important du passé scolaire, les caractéristiques sociales, mais également les capacités cognitives et les processus d'orientation. Le parcours des étudiants à l'entrée dans les études supérieures est très marqué par la nature même de leur scolarité antérieure, et pose le problème des processus de choix d'étude et d'orientation post-bac comme problématique initiale, bien plus que les seules capacités cognitives des étudiants comme facteur de réussite. Ainsi sur l'échantillon étudié il est noté que 58% déclarent avoir choisi leur filière en fonction

d'un projet professionnel, 48% par intérêt ou par goût, 13% par curiosité, 5% par défaut et seulement 3% sur la base de la réussite possible dans la filière retenue.

Il est à remarquer que lorsque l'orientation est décidée en fonction d'un choix professionnel précis, les auteurs notent une corrélation significative avec la réussite aux examens universitaires, éléments que nous pourrions mettre en rapport (sans faire d'extrapolation) avec Kop et *al.* (1997) qui ont démontré que la satisfaction des usagers de bilan de compétences dépend de l'adéquation entre les attentes et le projet. Face aux nombreux possibles, l'étudiant devra prendre des choix d'orientation pertinents, mais ceux-ci ne seront pas toujours adaptés aux contextes interne et externe, ce qui risque de favoriser le décrochage. Pallier à celui-ci c'est aussi favoriser la mise en place d'une décision efficace en termes d'orientation, tant en amont qu'en aval des difficultés universitaires, mais c'est également lutter contre l'indécision vocationnelle que Crites (1969) définit comme l'incapacité d'un sujet à exprimer un choix pour une activité différenciée quand on lui demande de le faire. Cette capacité à pouvoir prendre des décisions efficaces dans le champ de l'orientation amène à la notion de compétence à s'orienter, thème qui sera récurrent tout au long de la vie professionnelle. Cette compétence s'assimile aujourd'hui à ce que Super (1957) nommait la maturité vocationnelle et plus tard la maturité de carrière, se définissant comme un état préparatoire aux prises de décision en matière de formation et d'emploi. Si celle-ci a été de nombreuses fois étudiée dans le cadre des lycées et des collèges, elle a été toutefois moins approfondie auprès d'une population d'étudiants.

L'objet de ce travail portera sur les problématiques de l'orientation des étudiants, domaine complexe, multidimensionnel, dont il ne sera pas aisé de définir les contours, car l'orientation se définit au croisement de plusieurs champs, institutionnel de par les lois et procédures, social, de par le lien entre le système éducatif et le contexte social, pédagogique, cognitif et surtout individuel, car tous les itinéraires, choisis ou non choisis, se situent dans le parcours du sujet. L'orientation d'un jeune sortant du baccalauréat ou envisageant une réorientation après un échec universitaire se révèle complexe. Les mutations technologiques et sociales, l'augmentation du chômage chez les jeunes, la diminution des possibles en termes de filières universitaires (*numérus clausus* réel ou sous-tendu), renforcent les situations d'incertitude. Aujourd'hui, la construction de la carrière évolue, ponctuée de questionnements, instabilités et renoncements (Riverin-Simard, 1996), dans des schémas de plus en plus incertains reposant sur des références dynamiques qui se doivent d'être réactualisées à tout instant. Dans ces évolutions contextuelles, la demande d'orientation professionnelle et les attentes évoluent

également, moins axées sur la recherche de développement venant des personnes mais de plus en plus imposées par des ruptures, des contraintes subies lors de transitions professionnelles, situations que nous rencontrons fréquemment lors des bilans de compétences.

Dans le cadre de ce travail nous allons étudier les variables « classiques » qui jouent dans le processus de décision vocationnelle, auprès d'une population d'étudiants de premier cycle universitaire. Pour cela, dans la première partie, nous poserons les enjeux actuels de l'orientation, confrontée aux différents axes théoriques développementaux, systémiques et sociocognitifs, ce qui nous mènera à approfondir les mécanismes de la décision vocationnelle dans des champs descriptifs et normatifs.

Dans la seconde partie, nous effectuerons une démarche descriptive et comparative des modèles existants, tant dans les champs de la psychologie vocationnelle, organisationnelle, que mathématique. Par la suite nous chercherons les principales variables, non exhaustives, qui peuvent influencer les processus décisionnels vocationnels.

Dans la troisième partie, nous observerons l'aspect dynamique de la compétence à s'orienter au travers de trois axes : (1) par rapport à la variabilité de celle-ci et aux effets perçus lors d'une action d'aide à l'orientation, (2) par rapport aux méthodes et outils qui peuvent la faire varier et enfin (3) en étudiant les principaux outils qui permettent de la mesurer. De l'ensemble de ces éléments, nous en déduirons un modèle général hiérarchique, multivarié, dynamique et interactionnel de la compétence à s'orienter, qui s'exprime sous la forme d'une métacompétence basée sur un *continuum* dynamique qui sera notre hypothèse de départ.

La quatrième partie, empirique, testera deux modèles au travers de trois approches différenciées : (1) dynamique dans un premier temps, en observant la variabilité des processus de décision par l'étude des liens inter variables, au travers de trois échantillons d'étudiants de cursus différents (psychologie, sciences et lettres), au travers de pré-test, post-test et groupe témoin. (2) Statique par la suite, où nous testerons un nouveau modèle par adjonction de nouvelles variables au modèle hiérarchique initial. (3) Avec la troisième démarche, nous rechercherons les liens qui pourraient unir les valeurs de Schwartz (2006) avec les composantes du nouveau modèle de la compétence à s'orienter. Nous présenterons également une étude monographique de deux étudiants, permettant d'analyser les processus décisionnels liés aux choix d'orientation.

1^{ère} partie : Les enjeux de la décision dans les champs de l'orientation

1. Repenser l'orientation ?

Comme nous l'avons vu précédemment, l'orientation est au cœur du débat, non seulement universitaire et scolaire, mais également social et politique. En première approche, nous pourrions dire que l'orientation se définit comme le choix et les prises de décision des personnes, adolescents ou adultes. Danvers, citée par Borrás (2008), la définit ainsi : « L'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa responsabilité ». L'auteure y différencie l'orientation scolaire correspondant à un choix d'études ou de formation et l'orientation professionnelle, relative au choix d'une activité professionnelle, liée plus ou moins directement à un métier. Cette dichotomie n'est pas forcément réaliste, du seul fait que nous retrouvons des adultes en bilan de compétences que nous accompagnons vers de nouveaux métiers *via* des formations professionnelles ou universitaires. Pour cette auteure, l'orientation se doit de répondre à cinq questions :

- Quelle est la profession pouvant convenir le mieux à un individu ?
- Dans quel apprentissage le sujet a-t-il le plus de chances de réussir ?
- Quel environnement professionnel serait le plus adapté ?
- Comment permettre de faire face aux diverses transitions ?
- Quelles réponses sont apportées aux mobilités des travailleurs en situation de précarité d'emploi ?

L'orientation professionnelle étant liée à un besoin de réaliser une carrière tout au long de sa vie, établit son périmètre au niveau de ses réponses et interventions. Une autre approche⁶ consiste à aborder l'orientation au travers de processus, dans une perspective éducative où l'orientation est présentée comme un processus développemental lié à la réussite éducative de l'individu et de construction identitaire, une dynamique individu – milieu où les choix professionnels ou de formation résultent de représentations issues de la confrontation du sujet avec les composantes de son milieu. L'orientation se comprend, dès lors, au regard des réalités sociales, économiques et politiques d'une société. Le système scolaire apporte un niveau d'influence important, en termes d'effets structurants et structurés. Boutinet (2013)

⁶Avis du Conseil supérieur de l'Éducation du Québec – avril 2002

voit deux conceptions qui dans les années 1980 – 1990 s'opposaient : l'une déterministe, liée à la notion de trajectoire personnelle ou professionnelle qu'il fallait optimiser ou rectifier en lien avec un itinéraire prédéterminé (position sociale et diplômes), la seconde, volontariste, valorisait la notion de carrière si possible ascendante allant vers plus de responsabilité sociale.

Dans cette vision, les logiques de trajectoire et de carrière laissent progressivement la place à une synthèse entre le déterminisme et le volontarisme : le parcours professionnel et par extension le parcours de vie, incluant les transitions sous forme d'avancée, de rupture etc. Parler aujourd'hui du conseil en orientation c'est aborder le concept de l'aménagement des transitions à « intégrer dans un parcours au sein d'une société de grande mobilité et de flux incessants » (Boutinet, 2013). La modification du tissu économique, la mondialisation et les évolutions technologiques ont profondément modifié les parcours professionnels ; auparavant plus ou moins linéaires, ils sont devenus de plus en plus chaotiques, en lien direct avec les différents aléas socioprofessionnels. Pour Guichard, l'individu se décrit « comme un être pluriel, qui se construit dans une pluralité de formes ». Quelles sont les dominantes pour un individu : l'engagement et l'évolution professionnelle, la famille, ou le tissu associatif ou syndical etc. ? Pour Richardson, Constantine et Washburn (2005) cités par Di Fabio et Bernaud (2010), les évolutions de la psychologie vocationnelle reposent sur trois éléments :

(1) Le premier concerne le contexte socioculturel : les nouveaux modes de communication (notamment) rendent perméables les sphères publique et privée, ce qui oblige les individus à revoir leur parcours dans un contexte multi-optionnel, dans lequel leur soi est en interaction constante avec un environnement social en évolution continue, mais sans les repères culturels traditionnels que possédaient les générations antérieures.

(2) La perspective épistémologique postmoderne, la notion de réalité objective, feraient apparaître une prise de conscience : les personnes édifient leurs réalités par des constructions émanant de leur contexte social et culturel

(3) Le contextualisme essaie d'aller plus avant de la dualité classique Sujet *versus* Contexte, pour se diriger vers un champ unifié, globalisant, du sujet intégré dans le contexte. Ceci impose des processus de prise de conscience de soi au cours de la vie en tant que « projet de réflexion sur soi », induisant « reconstruction de la confusion et le dépassement qui en résulte » (Giddens, 1991)⁷.

⁷ Cité par Di Fabio et Bernaud, 2010

2. La carrière, des approches qui se superposent

2.1 Choix de carrière comme processus développemental

2.1.1 Processus irréversibles

Pour Ginzberg, Axelrad et Herma, (1951), le choix professionnel est considéré comme un processus développemental irréversible dans lequel le sujet doit tenir compte de ses désirs et de la réalité. Le processus de choix est considéré comme une suite de décisions amenant à un ajustement optimal, sous forme de compromis entre la réalité et les satisfactions. Le choix professionnel serait un processus de prise de décision par lequel une personne rentre dans une démarche vocationnelle qui débute dès l'enfance et se prolonge à l'âge adulte. Pour ces auteurs, beaucoup de décisions professionnelles sont irréversibles, car elles produisent chez l'individu des changements qui ne peuvent pas être annulés. Les influences sur les choix professionnels seraient : le processus éducatif, les facteurs de réalité, les facteurs émotionnels et les valeurs (éléments que nous reprendrons dans le chapitre 6). A partir d'une démarche empirique⁸, les auteurs ont pu déterminer trois grandes périodes en lien avec les choix :

- Fantaisiste (avant 11 ans) : choix régis par le principe du plaisir plus ou moins immédiat.
- Provisoire (11 à 17 ans) : recherche d'une base pour fonder son choix professionnel. Les adolescents commencent à reconnaître la nécessité du travail. Les quatre étapes de cette période sont :
 - Intérêt : l'individu détermine ses goûts et dégoûts.
 - Capacité : l'individu détermine ses capacités qui sont en accord avec ses intérêts.
 - Valeurs : la personne prend conscience que le travail offre des possibilités d'exprimer les valeurs qu'elle a adoptées. Cela commence à environ quinze ans.
 - Transition : l'individu commence à assumer la responsabilité de ses décisions, est plus indépendant, et a plus de liberté de choix. A cette phase, les intérêts, les capacités et les valeurs de la personne deviennent intégrés.
- Réalistes (après 17 ans) : durant cette dernière phase⁹, la personne tente de se familiariser avec différentes solutions disponibles, développe des valeurs personnelles, explore et limite les choix professionnels.

⁸ Sur un échantillonnage de jeunes, d'âge dispersé

⁹ Allant de l'adolescence à l'âge adulte

- Exploration : la personne choisit un chemin à suivre à partir de plusieurs solutions possibles, mais reste ouverte aux opportunités qui pourraient se présenter.
- Cristallisation : la personne recherche une direction professionnelle claire. C'est le cœur du processus de prise de décision. Ceci est provoqué par des contraintes de temps, comme l'échéance de la fin des études, le baccalauréat. Certains peuvent tenter de retarder la cristallisation, de peur de s'engager de manière prématurée.
- Spécification : l'individu détermine une spécialité professionnelle ou marque une préférence pour un domaine professionnel particulier.

Cette théorie, bien qu'ancienne (années 50), montre l'importance des processus, de l'irréversibilité et des compromis. Dans cette approche, le rêve ou l'imagination ont une place prépondérante lors du choix professionnel.

2.1.2 Processus continus

Super (1957), en reprenant le modèle de Ginzberg, considère que le développement de la carrière est un processus se déroulant toute la vie suivant un *continuum* précis qui repose sur la notion de « concept de soi », définie comme une capacité générale à assumer ses besoins en fonction de paramètres imposés par l'environnement ou le milieu, en adéquation avec son propre développement. Il est de ce fait étroitement lié avec le milieu et le contexte dans lesquels vit la personne. C'est en puisant dans ceux-ci que l'individu pourra acquérir et trouver les diverses variables qui influenceront sur sa manière de penser, sur l'équilibre entre travail et vie personnelle. Il s'agit donc de considérer le développement de la carrière comme un processus continu qui va de l'enfance à la vieillesse, influencé par divers facteurs et composé des rôles tenus par la personne au cours de son existence. Le modèle de Super repose sur plusieurs éléments :

(1) Les personnes diffèrent entre elles par rapport à leurs attitudes, personnalité, valeurs, intérêts et concept de soi.

(2) En fonction des caractéristiques individuelles, chaque personne peut exercer une profession plus ou moins précise.

(3) Chaque métier se caractérise par un ensemble de capacités et de traits de personnalité appartenant aux individus.

(4) Les concepts de soi, les préférences professionnelles (ainsi que les compétences) se stabilisent progressivement de l'adolescence jusqu'à la maturité éloignée (tardive).

(5) Il existe une continuité avec et entre les différentes « étapes de vie » (life stages) dans lesquelles coexistent les processus de croissance, d'exploration, d'établissement, de maintien et d'engagement (chacune de ces étapes peut se subdiviser en périodes).

(6) La carrière professionnelle est déterminée par la CSP des parents, par ses aptitudes mentales, par ses « habiletés » et par ses caractéristiques personnelles (dont les valeurs, intérêts et concept de soi).

(7) La maturité de carrière est la capacité d'un individu à faire face à un moment donné aux exigences de son environnement et aux attentes personnelles.

(8) La maturité se définit en comparant les tâches développementales par rapport à celles qui sont attendues en fonction de son âge. Elle se définit également en comparant les ressources cognitives et affectives avec celles nécessaires pour réaliser cette tâche.

(9) Le développement vocationnel d'une personne peut être facilité en jouant sur « la maturation de ses habiletés », de ses intérêts et de ses ressources, afin de faire face et en juxtaposant ses concepts de soi à la réalité (reality testing).

(10) Le processus de développement de la carrière est principalement basé sur la formation et la réalisation des concepts de soi professionnels. Il correspond à un « processus de synthèse et de compromis » où le concept de soi correspondrait aux interactions d'aptitudes, d'expériences, de formation et d'opportunités.

(11) Ce « processus de synthèse et de compromis » (facteurs individuels vs sociaux, et concept de soi vs réalité) correspond à un « jeu de rôle » et un apprentissage par rétroaction.

(12) Une personne est d'autant plus satisfaite de son existence qu'elle peut y réaliser ses capacités, ses besoins, ses valeurs, ses inerties, ses traits de personnalité et ses concepts de soi.

(13) L'activité professionnelle, bien que centrale, n'est pas nécessairement aussi prégnante dans l'organisation de la personnalité pour tous les individus, car il existe d'autres centralités (familiales, associatives etc.).

Super (1980) cité par Gasparini, Joly-Rissoan et Dalud-Vincent (2009) a donc refondu la notion de carrière en créant un modèle conceptuel basé sur la combinaison et la séquence des rôles réalisés par une personne au cours des différents stades de sa vie, schématisé par le modèle de « l'arc en ciel ».

Dans cette conception, la notion de stade liée aux tâches développementales est centrale. Ainsi un individu sera confronté à une combinaison de « rôles », tel celui de travailleur, de parent, d'étudiant, dans différents « champs » confrontés à des déterminants situationnels tels la pratique de l'emploi, la famille ou la collectivité.

Ceci amène au concept de la maturité qui permet de situer l'adaptation vocationnelle d'une personne et donc de pouvoir mesurer ces tâches développementales. Il a également identifié des stades et des tâches de développement de carrière (figure 1) : croissance, exploration (stabilisation, consolidation, réalisation), établissement (stabilisation, consolidation, avancement), maintien (conserver sa position, mise à jour, innovation) et désengagement (ralentissement, planification de la retraite, vie de retraité).

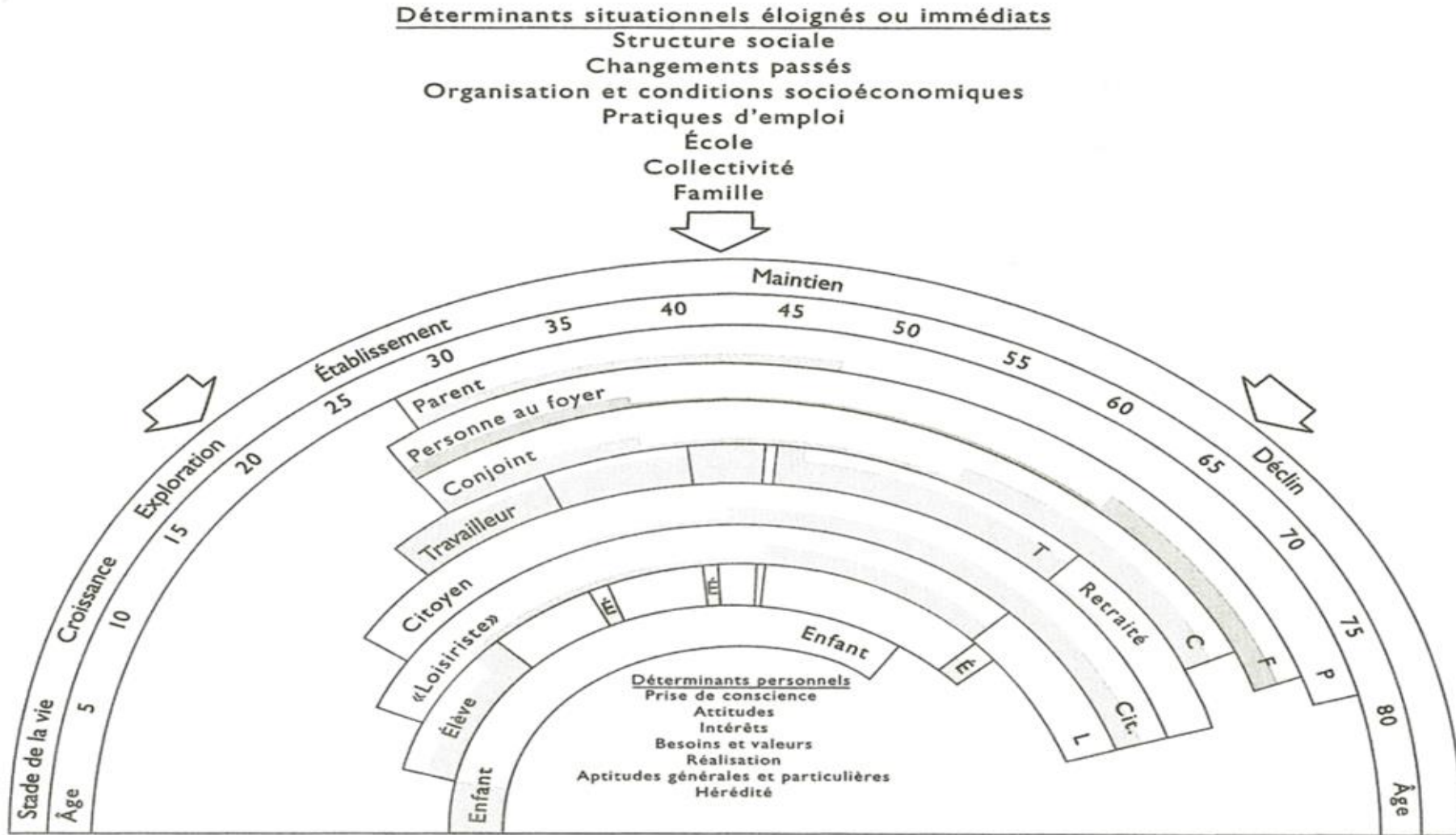


Figure 1 : Modèle de l'arc en ciel de D.E Super

2.1.3 Stéréotypes vocationnels

Holland (1997) a mis en place un modèle permettant d'établir une description des personnes en fonction de leur environnement et des interactions conséquentes, pouvant ainsi expliquer, en fonction de ses intérêts, le comportement vocationnel d'un individu. Le choix professionnel est donc pour cet auteur l'expression de la personnalité et il faut prendre en compte l'histoire de l'individu, ses origines, sa vision et perception du monde, le contexte social et sa manière de se relier au monde. En extrapolant ce raisonnement, Holland considère que les préférences vocationnelles sont des expressions de la personnalité. Le choix vocationnel est l'actualisation de l'ensemble de la personnalité non limité à certains intérêts. Il établit la notion de stéréotypes vocationnels, des stéréotypes rattachés à divers métiers qui peuvent influencer le choix de carrière, celui-ci risquant alors de se faire en fonction d'une perception erronée. Le second principe fondateur de Holland (1997) est que les membres d'une profession partagent des traits communs. En effet les individus feront leur choix vocationnel en fonction de leur type de personnalité et de leur histoire personnelle. Les paramètres spécifiques inhérents à certains métiers attirant des individus qui partagent des traits communs, les similarités d'un groupe professionnel participent à la création d'un environnement de travail spécifique.

Cet auteur en déduit que l'association de personnalités aux traits plus ou moins communs favorise l'établissement d'un climat de travail qui reflète le groupe d'individus. Il en ressort la notion de confort propice à un développement de travail harmonieux, qui serait issue de la congruence entre la personnalité et un milieu de travail en adéquation avec celle-ci. Cet état de congruence serait basé sur des process interactionnels entre la personnalité de l'individu, le milieu de travail et le choix de carrière.

L'auteur a défini six types de profils permettant d'associer les intérêts, les caractéristiques et activités (voir tableau 1). Il a également proposé un modèle de développement de la personnalité basé sur le principe que dès la naissance, le sujet acquiert par les renforcements reçus, des répertoires de personnalité ou de comportement qui détermineront les éléments fondamentaux de la personnalité.

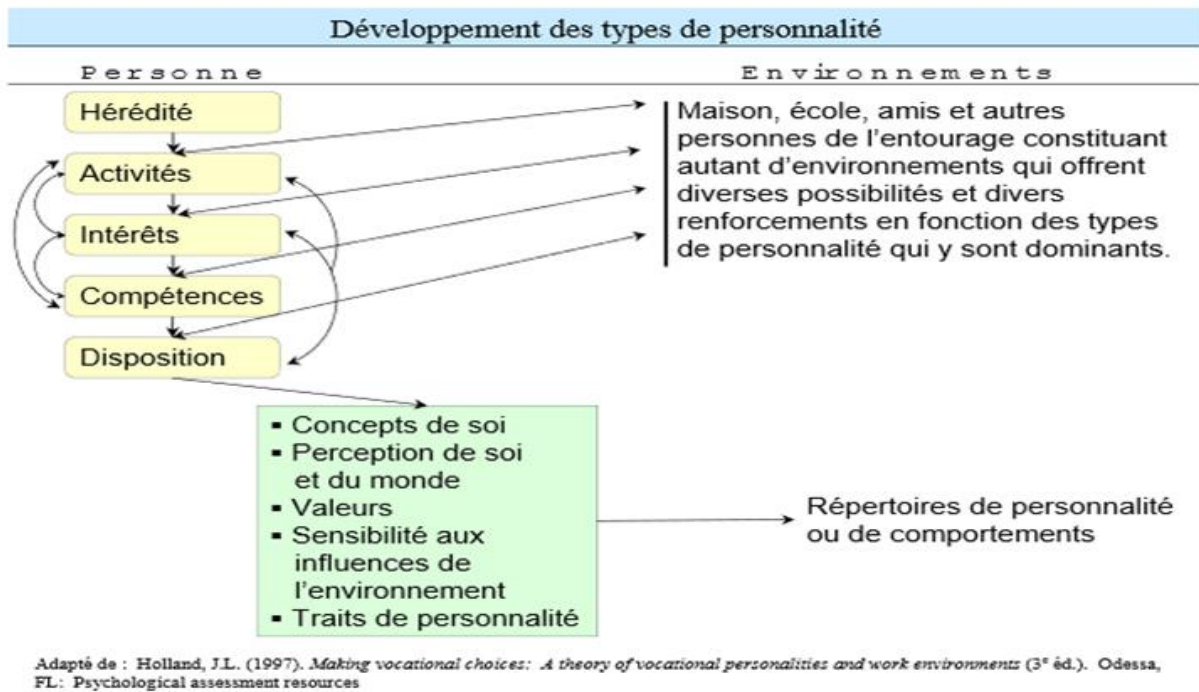


Figure 2 : Développement des types de personnalités suivant Holland

Les six dimensions RIASEC (Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entrepreneur et Conventionnel) ne sont pas indépendantes, il existe une équidistance entre les différents types, et les distances sont « inversement proportionnelles » aux relations théoriques entre elles. Des recherches empiriques (Guglielmi, Fraccaroli & Pombeni, 2004) ont permis de confirmer la structure hexagonale du modèle, mais remettent en cause l'hypothèse de la régularité géométrique de l'hexagone : notamment sur le fait qu'il n'y a pas d'égalité structurale du modèle pour le genre, les femmes ayant un système de préférences professionnelles moins structuré que les règles du modèle.

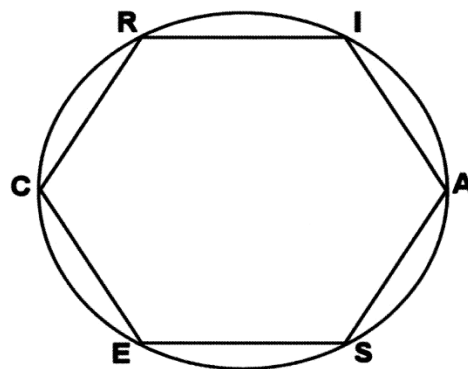


Figure 3 : Représentation circulaire du modèle RIASEC

	Données générales	Environnement	Activités types	Points forts	Métiers	Caractéristiques
Réaliste	Le besoin de toucher les choses, l'engagement physique	Environnement simple et naturel. Il est caractérisé par son sens pratique. Il a le goût des résultats tangibles et des gestes concrets. Adroit de ses mains, il aime manier des outils ou conduire des « machines ». Il a de l'endurance physique et/ou de la dextérité manuelle. Il aime obtenir des résultats concrets et travaille avec régularité	Réparer, utiliser des outils, conduire des machines, travailler avec ses mains, se dépenser physiquement	Modestie, franchise, efficacité dans le travail, autonome, gestion efficace du temps, capacité à trouver des solutions concrètes à des problèmes	ingénieur technique, conducteur d'autobus, militaire, sportif, agriculteur	Sens pratique, aventureux, capacités mécaniques, peu à l'aise dans les rapports sociaux, peu d'intérêt pour la nouveauté
Investigateur	Le besoin de comprendre, la rigueur intellectuelle	Privilégie les activités intellectuelles, notamment d'ordre scientifique, à l'action. Il aime analyser, observer, expérimenter pour comprendre les phénomènes qui l'entourent. Il est guidé par le besoin de comprendre et d'accroître ses connaissances. Il apprécie la stimulation intellectuelle, notamment par l'apprentissage. Il est peu intéressé par les relations interpersonnelles	Résoudre des problèmes, conduire des recherches, analyser des données, travailler de façon autonome	Esprit critique, synthétique, d'analyse, indépendant, méthodique, curieux, rigoureux	Informaticien, biologiste, médecin, mathématicien, sociologue	Capacités à susciter un questionnement, à programmer des projets complexes, aptitudes scientifiques, difficulté à manager, à prendre des décisions concrètes et à s'intéresser aux réalisations pratiques.
Artistique	L'expression de soi, le goût du changement	L'artiste s'oppose au type conventionnel. Il est avant tout quelqu'un qui a besoin de s'exprimer dans ce qu'il fait. Il est souvent attiré par des activités à caractère artistique mais peut exercer sa créativité dans tout autre domaine. Il éprouve une aversion pour les tâches trop systématiques et contraignantes. Il apprécie le changement dans son travail et s'adapte facilement à de nouvelles conditions	Jouer un rôle, décorer, créer, imaginer, écrire, s'exprimer	Indépendant, sensible, intuitif, idéaliste, créatif, original, anticipateur	Chargé de communication, relations publiques, publicitaire, journaliste, musicien, professeur d'arts	Fort enthousiasme face à des activités nouvelles et attirantes, impulsif, travaillera plus facilement dans des environnements flexibles ou peu contraignants, peu pratique et peu diplomate, présente parfois des difficultés à s'intégrer dans une équipe
Social	Le désir de communiquer, le travail en équipe	Le social est celui qui s'éloigne le plus du type réaliste. Il recherche les contacts avec les autres pour les conseiller, les informer, les aider... ce qui le prédispose à des activités à vocation sociale ou de communication. Leader et populaire, il aime être au centre des activités et est peu enclin aux activités à caractère administratif. Il est à l'aise dans un environnement chaleureux et participatif qui satisfait son besoin d'appartenance	Enseigner, conseiller, aider, informer, rencontrer des personnes	Généreux, tolérant, responsable, accueillant, bonne élocution verbale, idéaliste, coopératif, disponible, diplomate.	Le désir de communiquer, le travail en équipe	Doué pour les relations humaines, il se mobilise aisément, bonne intelligence des situations sociales, difficulté à trancher par souci de « blesser », manque de rigueur avec les chiffres et les budgets à gérer.
Entreprenant	Le besoin de pouvoir, la force de conviction	Aime prendre des initiatives et exercer une influence sur les autres par son pouvoir de persuasion et son sens de l'organisation. Réactif, il est à l'aise dans les situations qui réclament de la rapidité de décision et de la combativité. Il lui faut relever des challenges à la mesure de son ambition. Il a le goût des relations d'affaires et les activités commerciales. Il est apte à diriger les autres, à prendre des décisions, à réaliser des projets d'envergure.	Vendre, gagner de l'argent, faire de la politique, diriger, décider, convaincre, persuader	Energique, aptitude à prendre des risques, fin stratège, populaire en étant souvent leader, expression aisée, persuasif, persévérant, extraverti	Directeur général, responsable marketing, agent immobilier, gérant de PME, homme politique	Convaincant, compétitif, besoin d'activités, goût de l'argent, esprit aventureux, parfois autoritaire, difficulté à avoir une vue à long terme, il a tendance à parfois trop se précipiter.
Conventionnel	L'efficacité dans les structures, le goût du travail bien fait	Apprécie les environnements stables et structurés. D'une grande conscience professionnelle, il aime le travail bien fait, l'exactitude et la rapidité d'exécution. Il a le sens des chiffres, apprécie les activités de gestion. Il apparaît soit comme un bon exécutant soit comme un réalisateur systématique et méthodique et exige des directives claires. Il attribue de la valeur à la réussite matérielle et sociale	Organiser, vérifier, classer, rédiger des notes, gérer	Conscientieux, calme, méthodique, de confiance, soucieux du travail de qualité, impliqué professionnellement, persévérant, rigoureux, ordonné, minutieux, loyal	Comptable, statisticien, banquier, agent des impôts	Prudent, difficulté à innover, à remettre en cause le savoir acquis, laisse transparaître une certaine résistance au changement, respectueux des hiérarchies, peu imaginaire.

Tableau 1 : Répartition des types de Holland par activités, métiers et environnement

2.2 Approche systémique

Patton et McMahon (1999) ont élaboré une théorie basée sur la systémique visant à synthétiser plusieurs concepts du développement de carrière. Leur modèle met en évidence les relations interactionnelles complexes de certaines variables ayant un rôle influant sur le développement de la carrière professionnelle. Le premier niveau de leur théorie serait *le contenu*, mettant en évidence les variables se rapportant au sujet et au contexte, variables considérées comme un système d'influence important du développement de carrière. La seconde composante, *le processus récurrent*, interactif entre les composantes internes du sujet (habiletés, personnalité etc.) et l'intérieur du contexte.

De fait, les influences inhérentes au processus sont de trois ordres : la nature récurrente de l'interaction entre le *système de l'individu* et celui du *contexte*, celles qui sont référentes au contenu, à savoir le *système individuel* et le *système contextuel* et le facteur *chance*. Le graphique suivant (Figure 4) synthétise l'ensemble des approches, à savoir au centre l'individu possédant un certain nombre de composantes influant sur ce système, tel le concept de soi, la connaissance du monde du travail ou des formations, les compétences etc. Attaché à ce système se greffe le sous-système contextuel social dans lequel le sujet est en interaction avec les autres sujets, c'est-à-dire avec d'autres systèmes individuels (par exemple : la famille, l'entreprise dans laquelle il travaille, l'école ou l'université etc.).

Ces sous-systèmes peuvent s'établir dans la durée ou changer avec le temps. Dans le schéma certaines entités sont un peu plus éloignées du noyau central. Ces éléments appartiennent à l'environnement et la société dans son ensemble. L'ensemble de ces processus d'influence inter et intra systémique est par nature récurrent, non linéaire, non causal et multidirectionnel et fait référence au passé, présent et devenir du sujet.

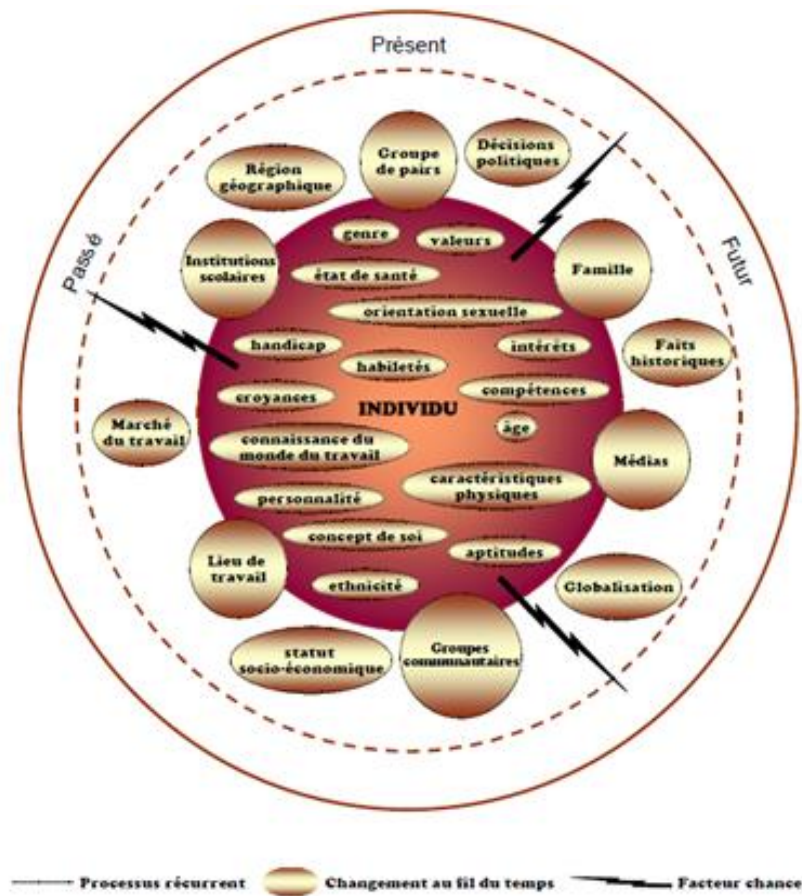


Figure 4 : Théorie des systèmes du développement de carrière adapté de Patton & McMahon, 1999

2.3 Questionnements et instabilités au travail

Se basant sur les théories du développement vocationnel de l'adulte, Riverin-Simard (1996) introduit le concept du chaos vocationnel, qui malgré le terme évoqué, fait référence à une évolution professionnelle positive.

2.3.1 Etapes de vie au travail

Il apparaît que la vie professionnelle de nombreux salariés ne constitue plus une carrière car leur parcours professionnel est jalonné d'une succession aléatoire d'emplois et de périodes de chômage ou de formation ne pouvant aboutir à des axes de progression professionnelle voire même développementale. L'auteure parle ainsi

de chaos vocationnel pour décrire ces nouvelles entités vocationnelles. La carrière, jalonnée d'étapes de vie au travail, est constituée de périodes de questionnement et d'instabilité permanentes, l'évolution de l'adulte au travail s'effectue donc surtout dans l'instabilité. L'auteure a observé une série de 9 étapes où l'on note une alternance continue dans les questionnements induisant cette instabilité.

A partir d'une démarche empirique très formalisée (suivi longitudinal de 941 adultes travaillant dans diverses entreprises canadiennes), elle a pu mettre en évidence plusieurs paramètres de la carrière : le premier porte sur les étapes de la vie au travail et l'alternance constante qui existe entre des périodes de questionnement essentiellement axées sur les « buts vocationnels fondamentaux ayant une répercussion majeure sur l'orientation générale de la vie au travail ». Les questionnements peuvent porter sur les métamodalités¹⁰ ou sur les métafinalités¹¹ de vie au travail. L'auteure décrit ainsi 9 phases, présentées dans le tableau 2 :

Classe moyenne	Classe aisée	Classe défavorisée
1. Entrée attentive sur le marché du travail	1. Une entrée manifeste sur le marché du travail	1. Une entrée discrète sur le marché du travail
2. Une recherche facultative d'un chemin Prometteur	2. La recherche d'un réseau de chemins prometteurs	2. Une recherche de conditions viables
3. Une course à modérer	3. Une course à gagner	3. Une course à surmonter
4. Essai de lignes directrices remodelées	4. Essai de lignes directrices sélectionnées	4. Essai de lignes directrices unidirectionnelles
5. Vers un fil conducteur marqué par le compromis	5. Vers un fil conducteur marqué par les modifications du moi	5. Vers un fil conducteur marqué par l'aliénation
6. Changement pondéré de trajectoire	6. Changement sélectif de trajectoire	6. Changement restrictif de trajectoire
7. Recherche d'une sortie exemplaire en tant que supporter	7. Recherche d'une sortie exemplaire en tant que leader	7. Recherche d'une sortie exemplaire en tant que serviteur
8. Mouvement migratoire prescrit par la société	8. Mouvement migratoire imposé par les circonstances	8. Mouvement migratoire déterminé Par les lois biologiques
9. Vers une destinée collective	9. Vers une destinée individuelle	9. Vers une destinée universelle

Tableau 2 : *Etapes de vie au travail selon les classes sociales – Riverin-Simard, 1996)*

2.3.2 Carrières et classes sociales

Les questionnements aux différentes étapes de la vie sont également vécus différemment selon le statut socio-économique des individus. L'auteure a pu mettre en évidence les interrelations entre les étapes de vie au travail et les classes sociales, laissant apparaître des fonctions soit adaptatives soit créatives. Les fonctions adaptatives demandent de l'attention afin d'identifier toutes les contraintes environnementales, qu'elles soient sociales ou

¹⁰ Questions en lien avec les modalités de réalisation de l'orientation vocationnelle.

¹¹ Questions portant sur les buts vocationnels fondamentaux ayant des conséquences sur l'orientation générale de la vie au travail.

biologiques, pour préserver son intégrité voire sa survie par le biais des meilleurs choix possibles. Les fonctions créatives poussent le sujet à aller vers plus d'autonomie, à aller de l'avant, à utiliser ses ressources personnelles au service de la mise en œuvre des objectifs qu'il s'est fixés.

2.3.3 Travail et personnalité

L'auteure a associé la typologie de Holland à sa recherche, afin de cerner les liens existant entre l'instabilité constatée et les autres facteurs (classes sociales et étapes de vies). Il a été noté l'importance tenue par les opposés, rôle qui serait réactionnel aux questionnements ou à l'instabilité vécue au cours de la vie professionnelle. Les opposés sont à deux niveaux, les indifférenciés correspondent à tout ce qui ne satisfait pas à ces caractéristiques alors que la seconde catégorie serait en lien avec les types vocationnels de Holland. La manifestation de l'instabilité se réalise différemment selon le profil RIASEC : les personnes C, I et R se développent en utilisant des savoir-faire vocationnels, « force organisatrice particulière basée sur un ensemble d'habiletés vocationnelles telles les connaissances, l'expérience et les techniques spécialisées » (Riverin-Simard, 1996, p. 479), personnes qui en terme comportemental se présentent comme investigatrices, coopératrices et techniques. Les personnalités de type E, S ou A présentent des savoir-faire vocationnels se référant aux sentiments, croyances et se montrent persuasives et relationnelles.

La notion de dépassement constant se différencie en fonction des étapes de la carrière : la première phase correspondant aux deux-tiers de la carrière professionnelle : un dépassement continu de sa singularité¹². Dans le dernier tiers de la vie professionnelle, le dépassement¹³ prend une autre forme, dynamique, qui pousse l'individu à aller au-delà de sa singularité, en intégrant des éléments contradictoires (opposés) à ceux qui sont reconnus par le sujet. On note trois processus différents en fonction des diverses étapes de la vie professionnelle : durant le premier tiers il y a deux processus d'évitement, l'un correspondant à une lutte contre la diversité, le second contre des éléments répulsifs définis. Au dernier tiers, le processus engagé, plus ou moins opposé aux processus précédemment décrits.

¹²Par exemple un chercheur en psychologie même s'il est reconnu par ses pairs à un moment donné, doit néanmoins continuer à publier et à se diriger vers l'excellence dans son travail de recherche.

¹³ Ce mode spécifique de dépassement permettrait à l'individu d'arriver à une « complétude humaine ».

Le processus en jeu correspond à l'intégration des éléments opposés antérieurement à ses préférences vocationnelles pour les transformer en composantes complémentaires à sa personnalité.

L'ensemble de ce modèle pose des principes directeurs basés sur le mouvement à la fois chaotique et structuré de l'évolution vocationnelle, au fur et à mesure du déroulement de la carrière. « L'évolution vocationnelle se réalise dans un état de questionnement permanent ou au sein d'une instabilité que l'on peut qualifier d'omniprésente » (Riverin-Simard, 1996).

Phase	Age	Contexte	Questionnement	Exemples
1	23 à 27 ans	L'arrivée sur le marché du travail	Recherche sur les moyens les plus adéquats pour pouvoir s'intégrer sur le marché du travail et identifier les conditions qui faciliteront la réalisation des buts professionnels.	Je recherche un emploi au meilleures conditions,
2	28-32 ans	Recherche d'un chemin prometteur	Méta finalités, c'est-à dire des buts vocationnels fondamentaux ayant une répercussion majeure sur l'orientation générale de la vie professionnelle	Quelles sont les habiletés que hje devrais développer
3	33- 37 ans	Course professionnelle	Façons de vivre cette course	Il faut être aux aguets, viser les stratégies les plus favorables
4	38-42ans	Essai de nouvelles lignes directrices	Métamodalités permettant de mieux circonscrire ou de procéder à l'essai de nouvelles finalités ou lignes directrices	J'ai atteint un niveau où il faudrait vraiment que je revoie tout cela, ma façon de me comporter'
5	43-47 ans	Précisons des méta finalités	Suivi de ses activités antérieures et actuelles afin de faciliter la détermination des buts vocationnels futurs	J'ai la sensation du balancier, avant je aptais vers l'avenir maintenant je me sens équilibré par mon passé
6	48-52 ans	Investissement lié à une modification J" ffaje,ctoire	Manière d'effectuer des changements de parcours, infimes ou manifestes, permettant d'adapter les exigences personnelles et les attentes sociales	Equilibrer mon temps entre ma vie privée et le travail
7	53-57 ans	Recherche d'une sortie prometteuse	Méta finalités de la vie personnelle et vocationnelle ; elles incluent des interrogations parfois très angoissantes relatives à la présence de la mort ou de la fin de la vie vocationnelle ou biologique	Rendre service dans mon travail ... Est-ce cela que je dois continuer de faire à mon âge, est-ce que je dois encore viser cela ?
8	58-62 ans	Mouvement vers la retraite en tant que processus migratoire	Porte généralement sur les modalités les plus judicieux permettant d'effectuer ce transfert vers la retraite	Il faut planifier ses affaire sen sè mettant dans la tête qu'on s'en va ... Il faut planifier les moyens de le faire, car tout arrive plus vite que prévu
9	63-67 ans	Arrivée à la retraite	Finalités de la vie nouvelle vocationnelle à réinventerlors de la retraite	Mon avenir s'arrête ici ... Présentement je vis dans l'inquiétude, oui, je dois l'avouer' l'inquiétude de l'inconnu ... Qu'est-ce que je serai, qu'est-ce que je ferai

Tableau 3 : Instabilité et étapes de vie au travail, adapté de (Riverin-Simard, 1996)

2.4 La carrière comme construction de soi

Pour Savickas (2010) les modèles actuels de l'orientation se doivent d'être repensés car leur postulat central de prévisibilité et de stabilité de parcours et d'étapes ne peut être d'actualité dans notre environnement socioéconomique et culturel actuel. Les comportements et attitudes ne sont pas seulement fonction de l'individu, mais également de l'environnement. Mais aujourd'hui, l'environnement change rapidement, il est de fait nécessaire d'élaborer de nouveaux modèles théoriques prenant en compte la flexibilité humaine, l'adaptabilité et la formation tout au long de la vie. Les problématiques d'orientation ne constituent qu'un sous-ensemble d'un édifice plus vaste dominé par les interrogations liées à la façon de vivre sa vie dans un « monde postmoderne dominé par une économie globalisée et s'appuyant sur les technologies de l'information. »

Nous retrouvons ces éléments auprès des consultants en bilan de compétences : chaque projet n'est plus individuellement pris en compte dans un seul contexte d'emploi ou de travail, mais est globalisé dans une problématique plus large qui inclut l'équilibre entre la vie familiale et professionnelle, le choix des formations en fonction du temps disponible. Aujourd'hui il s'agit moins de parler d'orientation scolaire ou professionnelle que de « parcours de vie » (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck, van Viannen & Bigeon, 2010) à l'intérieur desquels les personnes construisent leur vie en y incluant leur projet de carrière. Le « S'orienter vers quoi » est remplacé aujourd'hui par « Que vais-je faire de ma vie ? », et ce à toute phase de l'existence dominée par des transitions. S'orienter dans l'existence, donc repérer et identifier ses propres valeurs tant personnelles que professionnelles, renvoie naturellement à des considérations éthiques, tout d'abord en étant obligé à un moment ou à un autre de hiérarchiser ce qui devient prioritaire ou non dans son existence, tout en étant de plus en plus dépossédé de repères tangibles comme il pouvait y en avoir dans le passé. Les personnes, *via* la surinformation, ont de plus conscience des risques potentiels liés à leur mode de vie (Giddens, 1991). Le devenir de l'orientation nécessite un passage obligé par la création de nouveaux modèles prenant en compte les caractéristiques des divers contextes. Bujold et Gingras (2000) posent la problématique d'orientation comme une modalité interagissant avec le contexte au moment où celle-ci se pose. Comme pour d'autres auteurs, le concept de développement de carrière est lié intimement non seulement aux modifications du monde du travail, mais également aux modifications de l'environnement socioculturel.

Dans le passé, les notions de vie extraprofessionnelle et de carrière étaient relativement séparées, mais aujourd'hui on ne peut comprendre le travail sans prendre en compte « le contexte plus large du développement humain ». Pour Porfeli¹⁴ et *al.* (2005), on devrait plus se focaliser sur les trajectoires qui incluent la carrière professionnelle. Les individus construisent leurs vies (ceci rejoignant Wolfe et Kolb qui perçoivent le développement de la carrière comme une structure englobant non seulement la vie professionnelle mais également toute la vie de la personne) au sein des multiples rôles et tâches qu'elle assume à chaque étape de sa vie, en lien avec les différentes transitions et changements qui peuvent intervenir et interférer. De nouveaux repères sont à prendre en compte dans le développement de la carrière : les contextes, les processus, la progression non linéaire, la construction de réalités subjectives et multiples et les schémas personnels.

La carrière (Duarte, cité dans Savickas & *al.*, 2010) est liée au sujet et non au système organisationnel. Tyler (1978) va également dans ce sens en démontrant que le développement de l'individualité se fait à partir des choix et des possibilités qui s'offrent au sujet. Pour cette auteure, la personne se crée au travers des décisions et choix qu'elle opère aux différentes étapes de sa vie. Elle a également noté la complexité des comportements décisionnels ; en effet chaque individu dispose de manière inhérente d'un panel de stratégies adaptées à la plupart des situations qu'il rencontre. Néanmoins, cette même personne en utilisera certaines et parfois d'autres. Pour d'autres auteurs il existe autant de théories du développement qu'il existe d'individus, ce qui laisse peu d'espoir de pouvoir un jour normaliser et modéliser ces processus.

Selon Guichard (2004) on doit moins parler de « construction de carrière » que de « construction de Soi ». L'orientation est un moyen de la construction de Soi dans l'interaction des engagements professionnels. Le modèle proposé par cet auteur vise à articuler trois types d'approche : une approche sociologique dans laquelle la construction de Soi intervient dans les rapports à soi-même dans un contexte défini. Par l'intermédiaire de leurs actions, les individus contribuent à l'évolution de ces contextes dont « ils s'approprient » certains éléments. La seconde est une approche sociocognitive où l'individu organise ses propres conduites, se construit et perçoit les autres personnes en relation avec des structures cognitives élaborées au cours de ses activités interactionnelles antérieures ; cette approche est basée sur le concept de cadres cognitifs identitaires (CIG) qui sont des schémas

¹⁴ Cité par Bujold et Gingras (2000)

mentaux en lien avec divers groupes et catégories sociaux. Ces cadres sont organisés pour former un système multidimensionnel. La troisième porte sur le dynamisme de soi qui repose sur une tension entre deux types de réflexivité : celle duelle de l'anticipation en miroir de soi (je-me) et celle trinitaire de l'interprétation dialogique de la personne (je-tu -il/elle) :

Le système des cadres cognitifs identitaires « constitue le substrat cognitif de la représentation d'autrui et de la construction de Soi dans certaines formes identitaires ». Ainsi, selon le contexte dans lequel se trouve l'individu, il interagit et dialogue, il se construit dans des formes identitaires différentes (comptable, collègue, chef comptable etc.). Ces formes identitaires sont qualifiées de « subjectives », car il y a une appropriation personnelle de ces identifications, qui s'opposent à celles que le sujet perçoit d'autrui. Ainsi, l'individu octroie des valeurs spécifiques aux attributs du cadre cognitif (il ne pense pas comme un comptable ou trésorier quelconque, mais comme un bon comptable apte à assurer des fonctions de chef-comptable). L'identité individuelle est donc constituée de plusieurs « formes identitaires subjectives dans lesquelles l'individu se construit et s'anticipe ».

La troisième approche a posé un aspect dynamique basé sur une réflexivité « trinitaire » (comme membre d'un groupe, ne pouvant subsister qu'en relation avec ce groupe et son for intérieur), qui serait à l'origine de la construction de Soi. Dans une perspective structurale, le Soi est conçu comme un système dynamique de formes identitaires subjectives (FIS) et chaque FIS peut être considérée comme un « ensemble de manières d'être, d'agir et d'interagir en lien avec une certaine représentation de soi dans un certain contexte ». Le sujet se réalise dans différentes FIS en fonction des données environnementales et interpersonnelles, mais certaines deviendront plus centrales à des moments donnés. Les FIS sont elles-mêmes liées à des « schémas cognitifs », que Guichard nomme « cadres cognitifs identitaires ». Ceux-ci se définissent comme des « représentations cognitives des prototypes identitaires d'une société donnée ».

L'aspect dynamique se perçoit comme une activité en continu de la « totalisation de soi » représentée comme une dualité entre deux réflexivités : le « je-me » en tant qu'identification et anticipation de soi et le « je - tu - il/elle » en tant qu'interprétation dialogique de l'individu, qui forment un système dans l'esprit de l'individu. Dans une perspective dynamique (celle du soi en tant que sujet), la construction de soi apparaît ainsi comme une activité continuée de « totalisation de soi » (une « personnalisation », une « identification ») reposant sur une tension

entre deux modes de réflexivité¹⁵ constitutifs du psychisme humain : celle du « je – me » de l'identification et anticipation de soi et celle du « je - tu - il/elle » de l'interprétation dialogique de la personne. Elle se manifeste à la fois par des transformations de la structure du SFIS et par la constitution de certaines formes identitaires subjectives et l'obsolescence d'autres (qui, devenant des formes passées, peuvent néanmoins encore exercer une influence dans le présent). Une des applications de cette approche concerne le genre, la centralité du cadre et des formes identitaires subjectives (de genre). L'identité de genre proviendrait d'une assignation sociale, d'une interprétation de l'enfant réactionnelle à un message perçu de l'adulte. Par la suite le genre fusionne avec le corps et modèle l'aspect du corps érogène. Pour Guichard (2004) « le genre colonise le sexuel et s'imbrique avec lui jusque dans le corps et dans l'amour. » De fait, le genre, *a contrario* du sexuel qui est indifférencié au sujet des sexes, impose, fixe la différenciation du genre.

2.5 La carrière dans l'espace de la vie

Savickas (1997) propose que l'adaptabilité de carrière puisse se substituer à la maturité professionnelle en tant que construction développementale. Pour cet auteur le troisième élément principal de la théorie de la construction d'une carrière est l'adaptabilité à cette carrière. La construction d'une carrière peut se voir comme une série d'expériences mettant l'importance du concept de soi dans des rôles sociaux qui mobilisent l'adaptation à une série de transitions (école, travail, emploi etc.). La théorie de la construction d'une carrière envisage l'adaptation à ces transitions, basée sur cinq types de comportements : orientation, exploration, établissement, gestion et désengagement. Ces activités constructives forment un cycle d'adaptation qui est répété périodiquement à mesure que de nouvelles transitions surgissent. Les personnes s'adapteront d'autant plus facilement à chaque transition si elles affrontent le changement en toute conscience, en recherchant des informations et en prenant des décisions opportunistes.

¹⁵ Jean Guichard reprend cette formule chez un jeune garçon : « JE ME verrais bien footballeur comme Zidane ». Le JE-ME devient une forme de Zidane qui « informe » et qui « structure » le présent de ce jeune garçon. Je joue au foot, j'ai le même maillot de l'équipe de France etc. » Toujours selon cet auteur, il y a une réflexivité opposante, basée sur le « JE-TU » et le « IL/ELLE ». Au cours des activités de complémentarisation (moment où les deux individus fonctionnent en une seule personne), l'enfant se découvre comme un point de vue parmi d'autres points de vue.

Aujourd'hui, la GPEC¹⁶ (influencée par les fluctuations économiques, la flexibilité du travail et la mobilité tant interne qu'externe), devient un réel outil de gestion des compétences (Loarer, Pignault, 2013). Ceci induit, pour les salariés, des remises en question régulières et des adaptations de plus en plus fréquentes aux postes de travail et exige donc de construire leur carrière de manière beaucoup plus active qu'auparavant. Ces mobilités professionnelles, voulues ou subites, nécessitent des transitions qui imposent de nouveaux comportements d'orientation, d'exploration etc.

Le concept d'adaptabilité induit celui de compétences à divers niveaux, stratégie de résolution de problèmes, image de soi et s'appuie sur quatre dimensions : contrôle, exploration, curiosité, intérêt et confiance en soi. En situation de counseling, l'objectif serait de jouer sur ces quatre facteurs afin de renforcer l'adaptabilité.

2.6 La carrière comme processus de compromis

La théorie de Gottfredson, citée par Bujold et Gingras (2000), relie les aspirations professionnelles et les différentes phases qui vont de la petite enfance à l'âge adulte. Cette approche repose sur trois processus développementaux : le développement des images de soi, la « restriction » progressive avec l'âge des possibles professionnels en adéquation avec ce qui est acceptable, le compromis qui permet de gérer la réalité.

Quatre stades sont perçus, qui intègrent le développement des images de soi et des professions. Ordonné de manière séquentielle, chaque stade amène l'enfant à limiter son « espace social potentiel » au fur et à mesure qu'il acquiert de nouveaux aspects de soi et de nouvelles connaissances sur les métiers. Gottfredson (1996) cité par Chauvin, Letirand et Delhomme (2007) parle de restriction comme process visant à restreindre son espace en faveur de la compréhension du monde vocationnel et de l'image de soi.

Le premier stade de restriction correspond à une orientation vers la taille et le pouvoir vers l'âge de 3 à 5 ans ; de manière progressive, les aspirations professionnelles évoluent de la pensée magique à la pensée intuitive. Le second stade de restriction correspond à une orientation vers le rôle sexuel entre 6 et 8 ans. L'image de soi se consolide en fonction de l'identité sexuelle et associe les sexes à des rôles professionnels. Les options sont limitées à celles considérées comme acceptables. Le troisième stade de restriction est porté par une

¹⁶ Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences

avancée vers la valeur sociale entre 9 et 13 ans. L'image de soi repose sur des facteurs externes, les enfants sont capables d'émettre des jugements en fonction du statut social et de les associer en fonction de la classe sociale. Le quatrième et dernier stade de restriction est une orientation vers le soi interne, à 14 ans et plus. L'image de soi se construit à partir de références internes (intérêts, motivations, personnalité). Ces modifications peuvent amener à des crises d'identité qui pourraient induire des états d'indécision vocationnelle. Cette théorie établit le principe d'accessibilité lié au processus de compromis, l'évaluation est faite par le sujet à partir des informations qu'il possède ou dont il a besoin.

La recherche d'information, et donc le processus d'exploration, peut revêtir trois formes : (1) focalisée sur les seuls métiers que les personnes jugent « acceptables », (2) les sujets ne recherchent des informations qu'en cas de besoin, (3) les premières sources d'information abordées sont généralement celles qui sont facilement accessibles.

Pour cette même auteure (Gottfredson 1981, 2005), les personnes font une sériation des professions majoritairement sur deux dimensions : le niveau de prestige et la « convenance relative au caractère féminin/masculin », par un processus de « circonscription ». Ces deux dimensions caractérisent un espace bidimensionnel constituant la carte cognitive des professions. D'après l'idée / représentation que l'enfant a de lui-même, il placera sa zone de choix professionnel sur cet espace graphique. Ainsi un garçon de CSP défavorisée estimera que sa place sur la carte se situe parmi les professions masculines ayant peu de prestige.

Dans ce prolongement et à titre d'illustration nous joignons une carte (sans validation empirique) élaborée suite à un questionnaire issu d'un site Web de psychologie de l'orientation. L'auteur a introduit une différence par rapport à l'expérience originale : il a repris l'intitulé exact des fiches ROME de Pôle Emploi, mais en mettant les intitulés au masculin et au féminin pour tenter de lutter contre la discrimination liée au genre. (Figure 5)

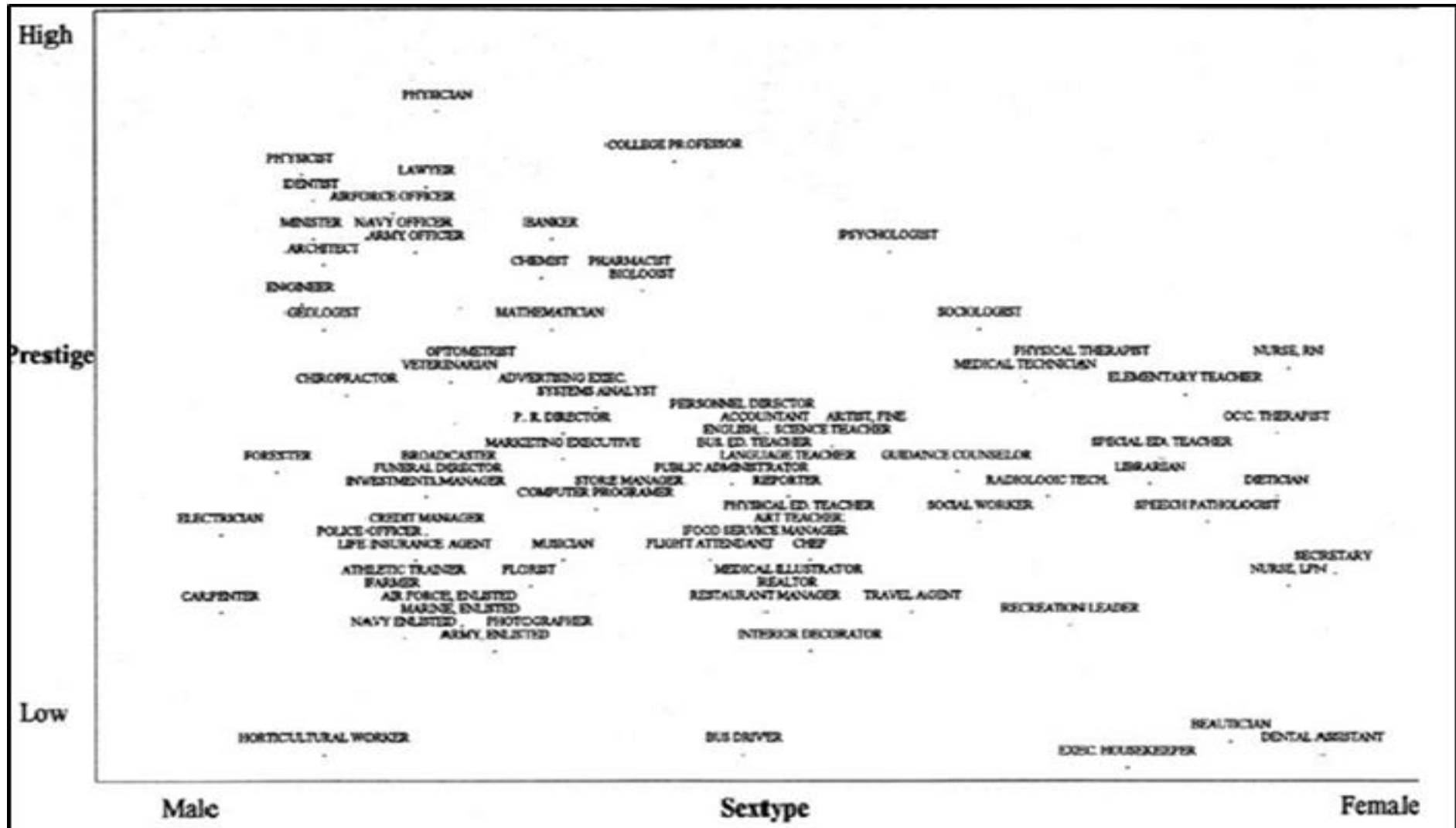


Figure 5 : Carte cognitive des professions



http://kaputzan.free.fr/outilsdupsy/images/stories/orientation_professionnelle/CarteCognitiveProfession_V7.30.jpg

3. Les modèles sociocognitifs, le sujet actif

Bandura place le sujet au centre d'une triangulation constituée de facteurs cognitifs, contextuels et comportementaux. Les individus sont ainsi à la fois les producteurs et les produits de leur environnement. La croyance d'efficacité (croyance qu'un individu a dans ses propres capacités d'agir), comme base de la persévérance et de la motivation, est centrale dans ce cadre théorique.

3.1 Le sujet influe son devenir

Bandura (2007) considère que la personne est l'agent, l'acteur de son développement, de son adaptation et de son changement. Etre acteur de sa vie (et par extension de sa carrière professionnelle), consiste à influencer « intentionnellement son propre fonctionnement et son environnement ». La théorie social-cognitive propose un ensemble de compétences fondamentales :

La capacité symbolique : offre à la personne un outil puissant pour comprendre son environnement et gérer les différents aspects de sa vie. En symbolisant leurs expériences, les individus donnent à leur vie une structure, un sens et une continuité.

Vivre par procuration : en observant autrui, l'individu accroît ses connaissances et ses compétences par le « modelage social ». Ceci permet de modeler les attitudes, les valeurs et les comportements.

L'auto-réactivité : l'individu ne va pas seulement « penser et anticiper », il va aussi mettre en œuvre un ensemble de processus de contrôle et de régulation de ses actions au regard de ses standards personnels et de son système de valeurs.

Les capacités de réflexivité : permettent à l'individu d'évaluer son propre fonctionnement cognitif, affectif et comportemental. Cela permet de réfléchir sur sa propre efficacité, la validité de ses pensées et de ses actions, la signification de ses attentes. Ceci permet également de réaliser des ajustements et des corrections si besoin est.

L'agentivité individuelle : ce serait la capacité que détient l'individu à anticiper, imaginer son futur, en se donnant des objectifs. Ceci permet d'anticiper les conséquences des actions envisagées pour s'orienter et motiver ses efforts.

L'agentivité collective : la personne n'étant pas isolée, elle est en perpétuelle interaction avec son entourage pour gérer et améliorer ses conditions de vie (et par extension, de travail). Les « autres » permettent de mettre en commun les connaissances, habiletés et ressources et agissent de concert avec l'individu pour prévoir et façonner le futur. Bandura note qu'il y a une interdépendance de plus en plus importante avec la vie sociale et économique, ce qui implique « l'exercice d'une agentivité collective locale, nationale et internationale pour atteindre les changements sociaux désirés ».

Les états : physiologiques ou affectifs, comme se sentir « bien dans sa peau » pour réaliser une tâche définie.

Ces facteurs peuvent influencer le comportement de l'individu par rapport à la gestion de sa propre existence. Le sujet est au carrefour d'interactions entre des facteurs cognitifs, comportementaux et contextuels. L'individu est à la fois le producteur et le produit de son environnement. Dans ce cadre théorique, la notion d'auto-efficacité devient centrale, et se définit comme les croyances qu'a un individu en ses propres capacités d'action. Elle est la base de la motivation, de la persévérance et d'une partie de ses réalisations. Les croyances d'efficacité (Bandura, 2010) sont structurées par l'expérience et également par la pensée réflexive à l'instar d'un modèle basé sur l'accumulation de croyances. Dans le champ de l'orientation et du choix professionnel, le SEP peut avoir un effet d'influence en fonction des activités et de l'environnement.

L'individu a tendance à éviter les environnements pour lesquels il pense ne pas posséder les capacités nécessaires. Bandura (2007) observe que le choix de professions est parfois directement lié à la croyance d'efficacité, en ne prenant plus en compte l'apparence plaisante ou attractive des métiers qui auraient pu être envisagés, aspect que nous rencontrons chez les étudiants sur la question de leur devenir après la première année de licence. Le choix des filières envisagées en seconde année de licence est une combinaison des résultats universitaires et de l'efficacité perçue dans une matière dominante de la filière (physique ou mathématique) où celle-ci a un poids prédominant.

3.2 Structure de l'efficacité personnelle

La théorie de l'efficacité repose sur la notion de croyances d'efficacité ; il est reconnu que la croyance dans le fait que les actions personnelles déterminent le résultat qualitatif de l'action, augmente le sentiment d'efficacité personnelle et de pouvoir, alors que la croyance que les résultats arrivent indépendamment de ce que fait le sujet, crée au contraire un comportement « apathique ». De ce fait, le concept d'attente (expectancy) prend toute sa place dans l'approche motivationnelle. En établissant un axe acte-résultat, il renforce l'ensemble conceptuel de Rotter (1966) cité par Lent (2008) basé sur les croyances causales dans cet axe attente – résultat. Les interactions croyances d'efficacité et attentes de résultats ont des effets psychosociaux et émotionnels différenciés comme nous le voyons dans le tableau¹⁷ 4.

		Attentes de résultats	
		-	+
Croyance d'efficacité	+	1 Revendication Reproche Militantisme Changement de milieu	2 Engagement productif Aspirations Satisfaction personnelle
	-	3 Résignation Apathie	4 Auto-dévalorisation Découragement

Tableau 4 : Effets des croyances d'efficacité et de l'attente des résultats sur le comportement et l'émotionnel

Les attentes de résultats peuvent prendre trois formes différentes (Bandura, 2010). Dans chacune les « attentes positives servent d'incitateurs, les négatives de désincitateurs ». La première catégorie concerne les effets physiques positifs et négatifs qui accompagnent le comportement. Sur la partie positive seront présents les expériences sensorielles agréables et les plaisirs physiques, sur le champ négatif *a contrario* les expériences physiques désagréables. La seconde catégorie concerne les effets sociaux positifs ou négatifs. Cela intègre les réactions d'autrui (intérêt, approbation, reconnaissance sociale), sur le versant négatif, le manque d'intérêt la désapprobation, les sanctions etc.

¹⁷Issu de Bandura, 2010

Le troisième champ concerne les autoévaluations (positives ou négatives) réactionnelles à son propre comportement.

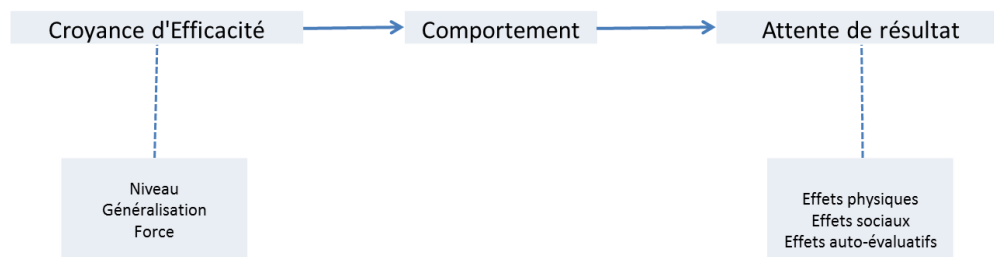


Figure 7 : Relations conditionnelles croyance versus attentes

La figure 7 nous montre les relations conditionnelles entre les croyances d'efficacité et les attentes de résultats. Les croyances varient en termes de niveau et de force alors que les résultats qui émergent d'une action peuvent correspondre à des effets physiques, sociaux et auto-évaluatifs positifs ou négatifs. On retrouvera l'anticipation de la reconnaissance sociale, des réussites à des challenges, de l'autosatisfaction ou *a contrario* l'anticipation de la réprobation sociale, la perte de récompense matérielle.

Au-delà des croyances d'efficacité, on parle également de croyances de contrôle. Elles se définissent par l'utilisation d'une personne (agent), de moyens afin d'obtenir des performances. Bandura (2007) segmente trois catégories de croyances : (1) les croyances d'agentivité : concernent le fait que le sujet a (ou non) les moyens appropriés, lesquels sont les efforts, la capacité, la chance pour parvenir aux objectifs ; (2) les croyances moyens-fins : concernent les croyances en l'efficacité des moyens pour parvenir aux événements souhaités et (3) les croyances de contrôle, peut-être plus générales, qui font que l'on croit pouvoir réaliser les événements désirés ou au contraire éviter les non souhaités. Les croyances d'efficacité varient sur des dimensions diverses. Le premier facteur de différenciation est le « *niveau* » : le SEP de différentes personnes peut être circonscrit à ces tâches simples ou s'élargir à des tâches de plus en plus complexes et difficiles, rendant la croyance d'efficacité liée au contexte, dans lequel l'efficacité perçue est évaluée. Les croyances diffèrent aussi en « *généralité* ». Les personnes peuvent s'estimer efficaces de manière polyvalente dans un ensemble d'activités ou au contraire dans certaines plus précises. Cette généralité peut prendre plusieurs dimensions tels le degré de similitude, les modes d'expression des capacités (comportementaux, cognitifs, émotionnels).

Les croyances peuvent aussi varier en « *force* » car elles peuvent diminuer du fait d'expériences négatives tandis que les personnes qui ont de fortes croyances en leurs capacités pourront plus aisément faire face aux difficultés. En termes décisionnels à l'orientation, cette notion apporte un éclairage car la force de l'efficacité n'est pas obligatoirement en relation linéaire avec le comportement de décision, car s'il faut un seuil d'assurance minimum pour opérer une décision et se lancer dans l'action, une force plus importante de SEP perçue conduira à la même action, même si pour un SEP élevé, la ténacité et l'opiniâtreté seront élevées et donc la probabilité que la réalisation du choix d'étude sera importante. En termes structurels, les croyances d'efficacité sont liées à différentes capacités telles la gestion de la pensée, les émotions, l'action et la motivation. Certaines activités peuvent aussi s'appuyer plus fortement sur certains aspects d'efficacité que sur d'autres et on constatera également que l'efficacité perçue dans le cadre d'action d'apprentissage peut être différente de celles qui sont mobilisées pour l'autorégulation comportementale. L'efficacité personnelle se définit comme une cognition spécifique qui concerne des comportements dédiés dans des situations (ou domaines) spécifiques. En ce sens elle se doit d'être distinguée d'un trait de personnalité. Blanchard (2008) estime quant à lui que le jugement d'efficacité personnelle est construit « comme un schéma ou un modèle de travail, plutôt que comme une structure statique de savoir ». Cette distinction entre sentiment d'efficacité et trait a des conséquences par rapport à la construction d'outils d'évaluation, car ceux-ci doivent être adaptés au domaine précis où l'on cherche à mesurer les croyances d'efficacité.

3.3 Théorie sociale cognitive et processus décisionnels

Dans cette optique, Lent (2008), a conçu une théorie du développement vocationnel permettant de dégager un ensemble descriptif et explicatif de l'orientation, en rapprochant les différentes variables observées soit dans la TSC ou dans d'autres recherches. Par exemple, comment la variable efficacité personnelle est-elle en interaction avec d'autres variables observées, telles que le genre et de manière plus générale avec d'autres paramètres environnementaux ? La TSCOSP¹⁸ intègre quatre sous-modèles qui ont pour objectif d'expliquer les processus de développement des intérêts professionnels, comment s'opèrent les choix professionnels (et leurs modifications), quels processus permettent d'accéder à des niveaux différenciés de réussite et enfin (modèle ajouté récemment par Lent & Brown, 2006),

¹⁸ Théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle

le dernier sous-modèle serait celui de la satisfaction et de stabilité professionnelle. L'approche théorique de Lent repose sur le principe que le processus de choix peut être analysé en trois composantes : comme l'expression d'un choix initial pour intégrer un domaine précis, comme la mise en œuvre d'actions destinées à réaliser ses propres objectifs ou comme les expériences de réussite, « les réalisations exemplaires » qui alimentent une action rétroactive en feed-back interférant dès lors dans les futurs choix professionnels. Il y aurait deux types de croyances, (croyance prévue ou anticipée) acquises ou modifiées par l'expérience ou par des réactions de l'environnement qui seraient les croyances d'un sujet concernant les conséquences ou les résultats consécutifs à l'action comportementale. Par exemple « si je fais cela, qu'est ce qui va arriver ? », ce qui est transposable à la décision : « si je décide telle solution, que m'arrivera-t-il ? ». Le comportement de l'individu serait donc la résultante interactionnelle de ces trois composantes : SEP *versus* conséquences prévues *versus* objectifs. Ces chercheurs ont élaboré plusieurs modèles, le premier met en évidence l'effet sur le choix professionnel produit par l'interaction entre le SEP et les conséquences anticipées :

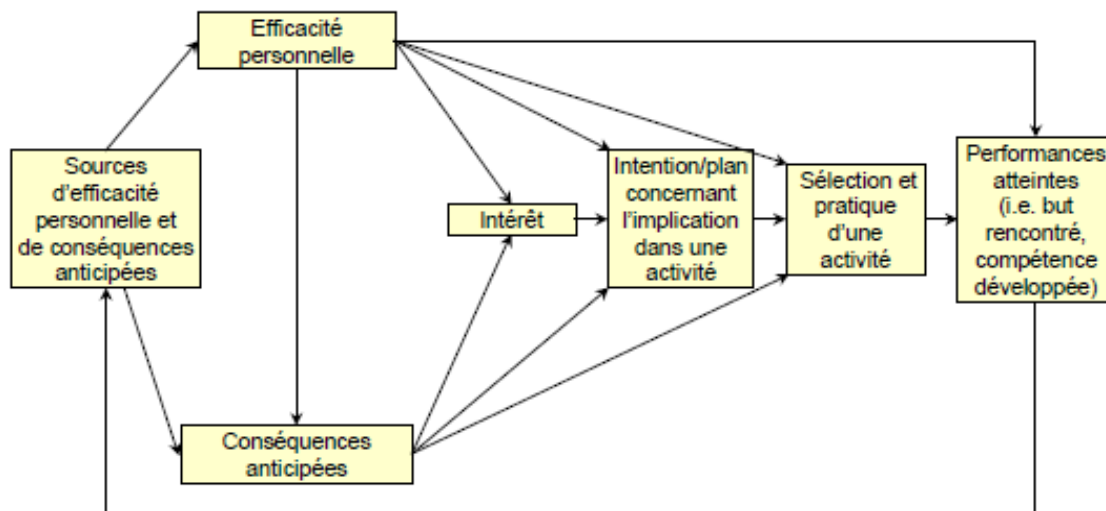


Figure 8 : Modèle relatif au développement de carrière de Lent, R.W., Brown, S.D. et Hackett, G. (1996)
 - adapté par M Gingras *Career development from a social cognitive perspective*. Dans D. Brown, L. Brooksand Associates, *Career choice and development* (3e éd., p. 373-421). San Francisco: Jossey-Bass.

Dans un autre modèle, l'auteur intègre le développement des intérêts aux processus de choix professionnels, en tenant compte d'autres variables socioprofessionnelles :

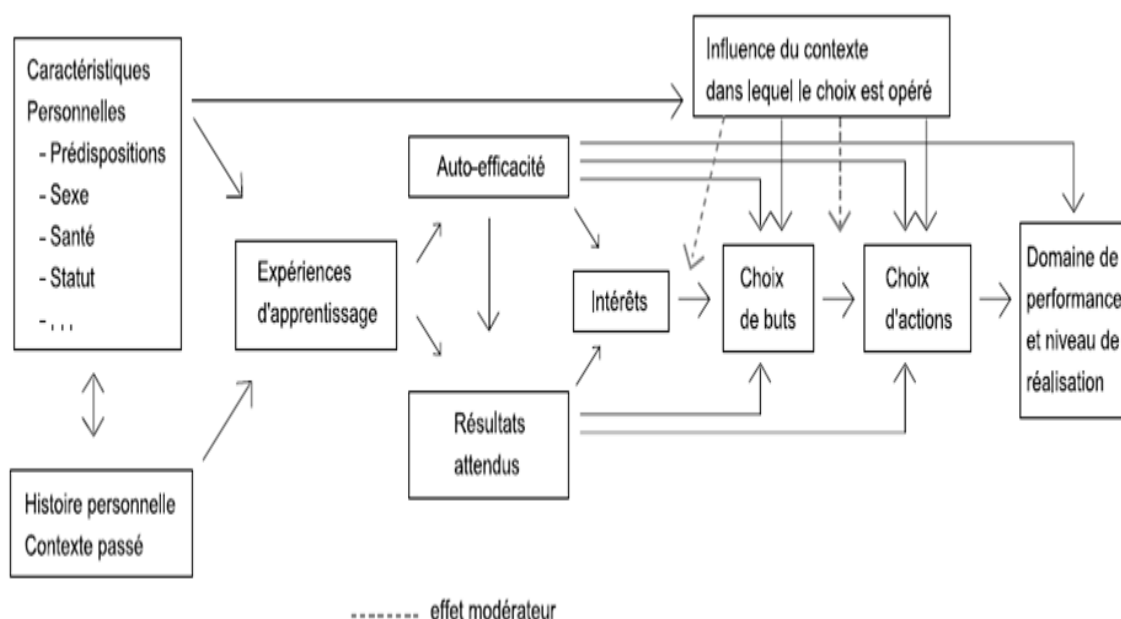


Figure 9 : Modèle des facteurs personnels, contextuels et liés à l'expérience, qui affectent le comportement de choix professionnel (Lent, 2008)

On voit sur la figure 9 que le SEP et les attentes de résultats peuvent influencer à la fois sur les intérêts, le choix d'objectifs et le choix des actions. Ainsi, comme le souligne Lent, une personne peu qualifiée travaillant dans une usine n'aura pas fait le choix de ce métier en fonction de ses intérêts, mais par un compromis entre le SEP et les opportunités possibles et réalistes. Par ailleurs, le choix d'une formation ou d'un emploi est parfois le fait d'opportunités présentes dans son environnement. La TSCOSP distingue deux catégories liées au contexte et au temps : la première catégorie¹⁹ concerne les influences induites par le milieu socioculturel qui modélise les SEP, la seconde²⁰ est liée aux influences environnementales de proximité présentes au moment du choix professionnel. Les facteurs contextuels influent sur le processus de décision en développant ou diminuant l'agentivité personnelle dans les choix de métiers. L'un des principes de la TSCOSP est que certains facteurs peuvent agir directement sur les actions de décision et les objectifs des individus. De manière

¹⁹ Par exemple l'apprentissage des rôles de genre ou culturel, opportunité de développement des capacités.

²⁰ Par exemple : soutien financier, emplois possibles à l'issue d'une formation etc.

apparemment passive, il peut arriver qu'on s'en remette à d'autres personnes pour le choix et la décision à prendre (*autrui significatif*), même si les indications externes sont en opposition avec des préférences internes. D'autre part *les variables contextuelles peuvent influencer sur les capacités des personnes ou sur leur volonté de traduire leurs intérêts en buts et leurs buts en actions*. Ainsi, les intérêts professionnels peuvent se transformer en objectifs si ces mêmes personnes trouvent dans leur environnement un soutien à leur projet et si elles ne rencontrent pas d'obstacle insurmontable. Le choix d'un métier, ou d'études, n'est donc pas toujours lié aux intérêts professionnels, car il est souvent nécessaire de faire des compromis entre les exigences environnementales et son projet. Dans de telles situations, les choix seront inspirés par la catégorie d'action disponible, par la nature de ses croyances d'efficacité et les résultats attendus. La TSCOSP s'oppose à une vision figée des différentes aptitudes, des intérêts professionnels ou des SEP, et au contraire soutient une perspective dynamique plus générale et plus globale dans l'analyse des processus mobilisés dans la vie professionnelle.

3.4 Facteurs individuels et sociaux

Dans le suivi des travaux de Lent, Blanchard et Soidet (2013) ont envisagé les différents facteurs individuels et sociaux qui peuvent interférer sur le choix professionnel et le processus décisionnel dans son ensemble. Comme nous l'avons vu précédemment, les SEP et les attentes de résultats ont un poids important dans le processus décisionnel. Cependant, Lent (cf. tableau 4) met en amont des processus, les caractéristiques personnelles et contextuelles. Les caractéristiques individuelles pouvant être le genre, le handicap, le niveau scolaire etc. alors que les facteurs contextuels pourront être les opportunités offertes ou les obstacles sociaux.

3.4.1 Les facteurs individuels

- Les prédispositions et le niveau scolaire : Bandura, même s'il reconnaît l'existence des prédisposés biologiques, insiste sur le poids de l'expérience et de l'apprentissage dans les conduites vocationnelles. Pour lui, il y aurait un effet rétroactif au niveau du système cortical, dû principalement aux expériences provenant de l'action agentique. Le développement psychologique et biologique limite néanmoins ce qui est peut-être assimilé à un instant donné.

- Le genre : la problématique du genre au regard des choix décisionnels de filières ou de métiers, induit à la fois un obstacle interne, tel que le SEP des filles par rapport aux études scientifiques et des obstacles externes liés aux images des employeurs face à certains profils de poste. Il existe d'importants stéréotypes culturels liés au sexe dans le cadre de l'activité professionnelle, influençant directement la croyance d'efficacité notamment et en premier lieu le choix des études.
- L'appartenance ethnique : les SEP d'élèves de minorités ethniques, concernant la scolarité, est en général faible relativement aux métiers scientifiques ou techniques. Il semblerait qu'il y ait une forte influence des caractéristiques ethniques, des origines sociale et du genre sur le choix professionnel.
- Le handicap : dans la situation d'handicap, on est face à un double obstacle interne et externe. Interne du fait du faible SEP, externe de par les réticences des employeurs.
- Le chômage : les personnes sans emploi sont confrontées également à des situations de double obstacle : interne de par le faible SEP (surtout dans le chômage de longue durée) et externe, car les employeurs recherchent la plus importante employabilité (croyance d'une diminution de celle-ci quand les personnes sont au chômage). Des recherches (Kanfer, Wanberg & Kantrowitz, 2001)²¹ ont mis en évidence une relation inversement proportionnelle entre la durée de chômage et le SEP.

3.4.2 Les facteurs contextuels

- Le soutien social : le poids des facteurs externes, tels l'influence des parents ou du conjoint et les soutiens sociaux de l'environnement proche, ont un impact important sur le choix professionnel. Blanchard et Soidet citent une enquête réalisée auprès d'enfants d'ouvriers ayant réussi des études d'ingénieur ; il a été montré que ceux-ci avaient bénéficié d'un important soutien familial lorsqu'ils étaient enfants. D'autres facteurs externes jouent également, tels les attentes des parents ou le type d'établissement scolaire. Par contre, l'appartenance à une classe sociale sur le choix professionnel n'a pas d'effet direct. Le SEP dépendrait plus de la capacité des parents à agir sur le niveau scolaire de leurs enfants, cette dernière étant liée à leur CSP d'appartenance.

²¹ Cité par Blanchard et Soidet, 2013

- Les perceptions d'obstacle : Lent (cf. supra) a mis en évidence le rôle des obstacles dans le processus de choix professionnel. Les obstacles internes concernent les filières de formation et les métiers qui sont accessibles et où l'on pense pouvoir réussir. Les obstacles externes concernent le nombre de places à des concours post baccalauréat (médecine, école d'ingénieur, intégration en master après la licence) ou la nécessité de se délocaliser pour suivre un cursus d'études déterminé.

3.5 Activité expérientielle

Mitchell et Krumboltz (1996) ont élaboré une approche de la théorie sociale cognitive en se rapprochant des processus observés de la prise de décision. Pour Krumboltz, les préférences scolaires et professionnelles se fondent à partir des expériences d'apprentissage que la personne réalise et la compétence décisionnelle (définie par des processus de clarification de valeurs, d'établissement de buts ou de formulation de solutions alternatives) serait elle-même issue des expériences d'apprentissage ; par conséquent, les personnes seront plus destinées à faire un choix de métier donné si elles ont auparavant vécu des possibilités d'apprentissage ou d'emploi en lien avec cette profession. La démarche orientante serait issue de l'interaction de quatre catégories de variables : (1) les facteurs génétiques et les aptitudes spéciales, (2) les facteurs environnementaux, (3) les expériences d'apprentissage et (4) les compétences relatives aux tâches. Celles-ci proviennent de l'interaction entre le génétique, les aptitudes spéciales, les facteurs environnementaux et les expériences d'apprentissage (ces compétences représentent les buts de performance que la personne se fixe, elles sont mises en œuvre pour faire face aux difficultés qui se présentent dans l'environnement, pour interpréter celles-ci en fonction des concepts de soi et de l'environnement et pour faire des prédictions sur les événements futurs). Les auteurs conçoivent également le concept d'action, terme qui correspond aux comportements adoptés après que soient acquises les compétences relatives aux tâches.

En terme applicatif, cette approche nous montre la nécessité de stimuler le vécu de l'activité, de l'apprentissage et d'expériences de travail (réelles ou fictives) dans l'enseignement. Ainsi pour Krumboltz les connaissances acquises au cours de situations courantes de la vie réelle (stage, enquête, métier, etc.) auront plus d'impact et seront plus renforcées car confrontées à la réalité (par rapport au rôle imaginaire du métier). « Les expériences d'apprentissage sont essentielles pour développer des habitudes de travail, des

croyances à propos de soi et de l'environnement, des intérêts et des valeurs ainsi que des habiletés professionnelles. En bref, selon ces auteurs, les méthodes d'apprentissage utilisées doivent être variées et de nature expérientielle ». Cette approche méthodologique se concrétise par les « enquêtes-métier » qui permettent de confronter la représentation initiale du sujet au réel de l'activité du métier. Pour cet auteur, la décision est une suite d'éliminations selon des critères pris individuellement.

Krumboltz a défini le modèle DECIDES revenant à : Define the problem (Définir le problème, comprendre le contexte dans lequel va se dérouler la décision), Establish the action plan (Etablir un projet, un le plan d'action, préciser la décision, Clarify the values (Clarifier les valeurs: observation de soi et de son environnement), Identify alternatives (Identifier des solutions de rechange, des options), Discover probable outcomes (Découvrir les conséquences et les résultats probables de la décision), Eliminate alternatives (Evaluer et éliminer les options et éventualités), Start action (Planification et mise en œuvre de cette séquence en plusieurs étapes).

4. La maturité de carrière, des oppositions conceptuelles

La maturité vocationnelle est une proposition de Donald E. Super (1955) qu'il définit comme « la capacité à anticiper son propre avenir en utilisant de manière logique et cohérente l'information dont on dispose sur ses intérêts, ses valeurs et ses compétences ». Datant de près de 60 ans, cette théorie est toujours admise et d'actualité dans le champ de l'orientation professionnelle. D'autres approches coexistent, parfois s'opposent, notamment dans le champ cognitiviste et socio cognitiviste.

4.1 Approche cognitive, le sujet passif

Dès 1964, Gribbons et Lohnes²² définissaient la maturité de carrière comme « la capacité à anticiper son propre devenir en utilisant de manière logique et cohérente l'information dont on dispose sur ses intérêts, ses valeurs et ses compétences ». Westbrook et *al.* (1971) vont dans le même sens où l'apport et la maîtrise de connaissance permettent de définir la maturité²³ vocationnelle comme « l'acquisition de compétences exclusivement cognitives menant à la maîtrise de l'information professionnelle pertinente pour la décision ». Dans cette optique l'orientation devient une variante scolaire, sans charge affective et relationnelle, le sujet est passif et on ignore les composantes motivationnelles, l'image de soi du sujet ou la manière dont il traite les informations reçues.

4.2 Rôles, attitudes et comportement

Super a été le premier à vraiment mettre l'accent sur le développement professionnel, considéré comme un processus qui se répartit sur toute une vie et ayant comme cheville ouvrière le « concept de soi ». Pour cet auteur, un individu passe, au cours de son existence, par une série de stades de développement qui lui fournissent les possibilités de se confronter à des tâches bien spécifiques. Le concept de maturité vocationnelle précédemment décrit est une conséquence de cette définition puisqu'il l'envisage comme « le niveau atteint par l'individu sur le long *continuum* allant de l'exploration au déclin ».

²² Cité par Forner et Dosnon, 1991.

²³ Les auteurs ont réalisé le CVMT (Cognitive Vocationnal Maturity Test) qui apprécie la maturité vocationnelle par la connaissance dans six échelles de connaissances : secteurs professionnels, choix de métiers, conditions de travail, formations requises, caractéristiques requises et tâches professionnelles.

La maturité est partie intégrante du développement de Soi. Super y voit une séquence de rôles que tient l'individu au cours de sa carrière, rôles choisis ou imposés par l'entourage. Comme figurant sur le schéma proposé par cet auteur (figure 1), les rôles vont de celui d'enfant, d'apprenant, de citoyen, de travailleur, de conjoint, jusqu'au rôle de retraité, des rôles dont l'intensité peut être relative au fil de sa propre existence. Super associe ces rôles à des lieux et situations : travail, école, université etc. Ces différents rôles sont directement gérés par le concept de Soi.

La notion d'état préparatoire à la décision est décrite au départ en tant qu'attitude, mais cette conception présente quelques limites : en premier lieu les attitudes sont plus descriptives et se prêtent peu à l'analyse. Ainsi on peut, chez un sujet, percevoir des tendances mais on n'aura pas accès au contenu et au fonctionnement, si ce n'est de manière globale, comme dans la métaphore de la *boîte noire*. De plus, apparaît une pluralité d'attitudes²⁴ pouvant engendrer des décisions efficaces. Celles-ci peuvent être très nombreuses et non exhaustives, d'où une difficulté à établir un périmètre réaliste d'attitudes positives corrélées à une décision efficace. En dernier lieu, parler d'attitude implique de parler des faits psychologiques, et il n'y a pas obligatoirement une relation entre faits et attitudes qui ferait que l'on pourrait jouer sur ceux-ci pour modifier les attitudes. Une approche entrant dans le champ de la cognition sociale pourrait être néanmoins envisagée (Chauvin & *al.*, 2007), *via* la théorie du comportement planifié. Celle-ci vise à comprendre et à expliquer un comportement spécifique dans une situation précise, en suggérant qu'il existe une chaîne causale multifactorielle incluant croyances, attitudes, normes subjectives, contrôle comportemental perçu, intention comportementale et comportement effectif. Lors de la prise de décision, entrerait en jeu un nombre important de facteurs complexes (Cannon- Bowers, Salas, & Pruitt, 1996) cités par Chauvin et *al.* (2007) : la dynamique de l'environnement, incorporant la notion de dynamisme propre à chaque métier qui engendre des actions des opérateurs combinées pour induire des effets, la variabilité des objectifs qui pourraient être en conflit, des informations parfois contradictoires ou limitées, des problèmes de communication ou de coordination entre les individus (personnes ayant des rôles différents dans une équipe) et le fait que la prise de décision soit au sein d'une organisation. Dans cette approche, il existerait trois catégories de croyances pouvant provoquer un comportement : des croyances comportementales liées aux attentes relatives aux résultats, des croyances normatives en lien avec les jugements d'autrui

²⁴ Crites en voit cinq : le réalisme, l'autonomie, la temporalité, le dynamisme, la tolérance à l'ambiguïté.

et des croyances de contrôle pouvant faciliter ou au contraire réduire l'efficacité de la production comportementale.

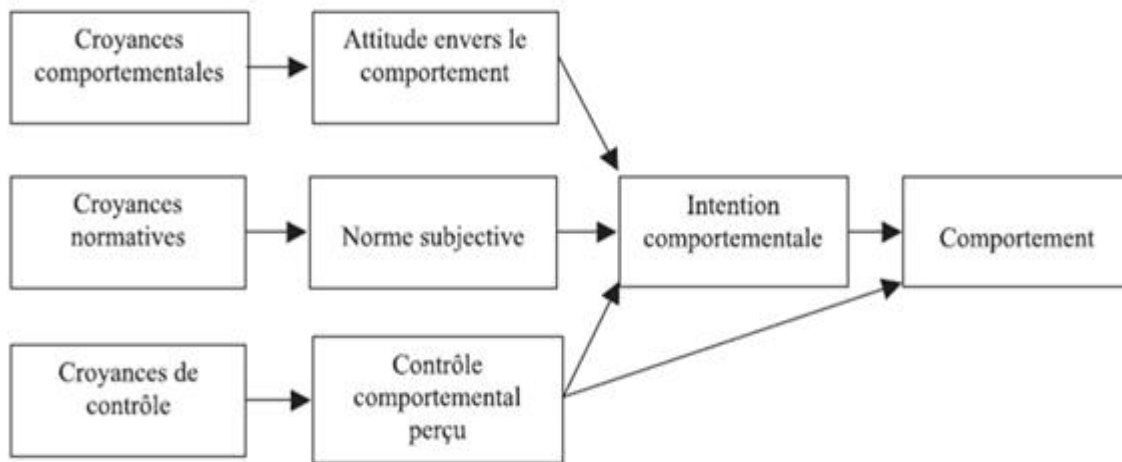


Figure 10 : La théorie du comportement planifié (Chauvin & al. 2007)

L'intention comportementale, traduite en intention décisionnelle si on l'applique à notre sujet, serait le projet de réaliser ou de ne pas réaliser le comportement décisionnel. Le poids des facteurs constitutifs de ce modèle varie en fonction du comportement ciblé à l'issue de la chaîne causale. Ce modèle est intéressant à propos de la compétence à s'orienter pour plusieurs raisons : en premier lieu, il met en évidence un aspect dynamique sur une chaîne de causalité sur laquelle est présent l'effet de différents facteurs ; en second lieu, il montre l'influence des croyances normatives qui par définition sont en relation plus ou moins duelle avec les données environnementales, qui représentent également la pression sociale. Enfin le concept de croyance de contrôle, qui renvoie à la

présence perçue d'éléments (endogènes et exogènes à l'individu) qui peuvent faciliter ou empêcher la production du comportement. Chaque croyance est caractérisée par la probabilité subjective d'apparition d'un élément et par l'aspect facilitateur ou inhibiteur de cet élément. Les croyances de contrôle contribuent à former le contrôle comportemental perçu qui synthétise le contrôle que l'individu croit détenir sur la production d'un comportement (Chauvin & al., 2007).

4.3 Rationalité dans la prise de décision

Gati et *al.* (2010) estiment qu'il existe plusieurs catégories de comportement décisionnel et notamment de style Rationnel qui nous renvoie à la notion de rationalité au cœur du processus de décision. Deux grandes approches peuvent apparaître au moment du choix professionnel : la première suppose un mécanisme d'analyse rigoureux qui amène à la constitution de plusieurs possibles, chacun d'eux s'effectuant en décomposition de l'utilité selon différents descripteurs. La seconde approche, moins fréquente, concerne les sujets qui posent un métier idéal, puis opèrent une mesure d'écart entre les métiers connus ou recherchés et ce métier idéal. Forner (Forner & Dosnon, 1991) envisage trois conceptions : la première est issue de « l'apprentissage social » (Kruboltz), basée sur l'élimination séquentielle, la seconde, issue de la théorie de la dissonance cognitive, vise à réduire l'écart de représentation et la troisième, issue des approches mathématiques, vise à optimiser l'espérance mathématique. On a souvent mis en exergue la notion de rationalité dans la prise de décision, comme compétence cognitive prédominante du processus décisionnel. Ces éléments seront repris en détail dans la partie 2 de ce travail, chapitre 2.

4.4 Modèle développemental

Super (1955), nous l'avons vu précédemment, associe les tâches développementales aux différents stades de l'existence ainsi que les attitudes et les comportements qui permettent de préciser le degré de maturité vocationnelle. Pour lui, la maturité se définit comme la capacité à pouvoir affronter des situations nouvelles et à accomplir des tâches inhabituelles. Par extension, si ces situations ou ces tâches se situent dans la sphère professionnelle (choix de formations ou transitions, etc.), on parlera du concept de maturité vocationnelle, terme qui a évolué vers la notion de maturité de carrière et aujourd'hui de compétence à s'orienter. Cette compétence se définit de fait comme un état préparatoire à la prise de décision dans un contexte de choix professionnels, que ce soit en termes d'emploi ou de formation. Parler de la maturité vocationnelle induit d'envisager son développement.

4.5 Modèle hiérarchique

Pour Crites, les attitudes et les compétences sont des facteurs de processus. Cet auteur avait proposé dès le départ un modèle de maturité qui reposait sur l'existence de quatre niveaux hiérarchiques de facteurs : un facteur général de développement (la maturité), deux grands facteurs de groupe représentés par les contenus et les processus et enfin des facteurs

spécifiques représentés par la cohérence, la constance et le réalisme. Par ailleurs, Huteau définit le choix professionnel comme une comparaison entre la représentation du monde professionnel et la représentation de soi. Ces représentations se construisent en interagissant de manière constante. Rejoignant le modèle de la dissonance cognitive, Huteau considère qu'il y a confirmation d'un projet professionnel s'il y a une consonance entre les représentations. Le modèle de la maturité, suivant cet auteur, comporte six dimensions : Exploration, Prise de décision, Planification, Connaissance de soi, Connaissance des professions et Connaissance des formations.

Par extension, Forner s'appuie sur l'approche de Parsons (1909) qui stipule qu'une décision efficace nécessite une bonne représentation de soi, une connaissance des professions et un bon raisonnement. Ce modèle présente trois dimensions : différentielle du fait que cette notion présente une variabilité interindividuelle, développementale car la compétence décisionnelle augmente avec l'âge et situationnelle car la connaissance des formations ou des professions est un facteur adaptatif pour les individus qui envisagent une réorientation. Par ailleurs, associer la représentation de soi et le monde vocationnel²⁵ nécessite d'avoir fait l'expérience de diverses situations (échelle expériences) et d'en avoir tiré des sentiments d'efficacité personnelle ou de compétence (échelle capacités). Par la suite, les expériences peuvent être transposées en termes de professions ou de métiers et également « en termes de travail ou de vie au travail ». Ces expériences peuvent être réalisées de manière ouverte : on fera état d'exploration lorsqu'il s'agira d'augmenter le nombre des représentations potentielles. On fera, enfin, état de planification (échelle planification) « lorsqu'il s'agira de faire cohabiter des représentations d'avenir et des représentations actuelles soit sous forme séquentielle (une succession d'activités permettant d'atteindre le but), soit sous forme modulaire (un ensemble de conditions nécessaires mais indépendantes les unes des autres). »

Le postulat de base est que la maturité, ou compétence à s'orienter, consiste en la « maîtrise des processus (qui peuvent être des reformulations des attitudes) et des connaissances (ou informations, voire compétences) ».

Sur la base de ces modélisations, on peut jouer sur plusieurs variables centrées sur : le processus de décision, les processus et attitudes et les connaissances. Forner et *al.* (2005, 2011) ont élaboré un outil d'évaluation prenant en compte plusieurs sous-échelles : échelle de

²⁵ Tel que présent dans le modèle de Forner.

représentation de Soi (expériences, capacités perçues et résultats scolaires), échelle de connaissance du monde vocationnel (connaissance des formations, des professions du monde du travail) et échelle de maîtrise des processus (exploration, décision et planification).

Echelles	Facteurs	Superfacteur
Exploration	Processus	Maturité de Carrière
Décision		
Planification		
Connaissance des formations	Connaissance du monde carrière	
Connaissance des professions		
Connaissance du monde du travail		
Capacités	Représentation de soi	
Expériences		
Echelle d'estime de soi		

Tableau 5 : Modèle hiérarchique de la maturité de carrière

L'analyse effectuée par Forner sur un échantillon de lycéens présente les résultats suivants : il existe des corrélations positives entre les trois échelles (Soi vs Monde, Soi vs Processus, Monde vs Processus). Les filles ont une maturité plus forte, notamment sur la connaissance du monde carrière. Les participants les plus jeunes ont une plus grande maturité. Les jeunes qui ont un projet précis ont une maturité plus forte que ceux qui ont un projet imprécis. Les conclusions énoncées par l'auteur suggèrent que « l'on décide mieux sa carrière quand on se connaît soi-même, quand on connaît le monde et que l'on utilise une démarche de décision validée ».

4.6 Stratégies et styles de décision

S'il existe une pluralité de modalités de prise de décision en fonction de chaque individu, une même personne, faisant ainsi appel à un répertoire de stratégies possibles, a tendance à appliquer les mêmes démarches, si celles-ci ont pu, de manière expérientielle, s'avérer fructueuses dans le passé. La notion de style de décision rend compte de cette tendance relativement stable à utiliser une même modalité stratégique dans un cadre décisionnel, ce qui a un impact important sur l'optimisation de la décision vocationnelle. De fait, on a pu réaliser

une classification catégorielle des personnes en fonction de leur style décisionnel. Dinklage (1968, cité par Blanchard, Dosnon, Forner & Sontag, 2010) a proposé une première classification en 8 catégories : les sujets planificateurs, intuitifs, impulsifs, souffrants, procrastinateurs, les sujets paralysés, soumis et les sujets fatalistes. D'autres auteurs ont réalisé des sériations en retenant les modalités stratégiques : logique, inconsidérée, hésitante, émotionnelle, soumise et intuitive. Il a été observé une variabilité interindividuelle (des personnes utilisent des stratégies différenciées) et intra individuelle (une modalité stratégique est choisie en fonction du type de décision). Parmi l'ensemble des types décrits, le style rationnel et intuitif semble être le plus opératoire. Il apparaîtrait comme une « habitude apprise » (Di Fabio & Busoni, 2006). Les deux éléments distinguant les différents styles seraient le volume d'informations prises en compte au moment de la décision et le nombre d'alternatives²⁶ considérées. Thunholm (2004) va plus loin en associant le style décisionnel à un « *pattern* de réponses » donné à voir par un individu au moment où il doit prendre une décision. Celui-ci est constitué à la fois par le décideur (habiletés cognitives, auto-évaluation, constitution des informations nécessaires etc.), par la tâche décisionnelle et par le contexte. Gati, Landman, Davidovitch, Asulin-Peretz, Gadassi (2010) proposent une approche alternative, qui offre un profil de caractérisation multidimensionnelle du processus de décision de carrière sur la base d'une prise en compte simultanée de 11 dimensions. Ainsi, le modèle proposé se réfère plus au profil de prise de décision de carrière qu'aux styles de décision. Le modèle multidimensionnel a été élaboré sur la base de 7 hypothèses : (a) les individus diffèrent dans leur approche de la prise de décisions de carrière et donc dans leur caractéristique en termes de profil de choix de carrière ; (b) le processus de prise de décision de carrière des individus peut être mieux décrit par un profil multidimensionnel plutôt que par un simple trait dominant ; (c) chaque dimension décrit un *continuum* entre deux pôles extrêmes, sur lequel un individu peut être caractérisé ; (d) bien que les dimensions ne soient pas indépendantes, chacune a une contribution unique ; (e) comme mesures liées à la personnalité (et contrairement à des difficultés de choix de carrière) les dimensions ne peuvent pas être combinées pour produire une seule note totale ; (f) en fonction de la dimension, l'un des pôles sera le plus souvent mieux adapté pour la prise de décision que l'autre et (g), tandis que certaines dimensions sont plus liées à la personnalité, d'autres seront plus dépendantes du contexte décisionnel. Les auteurs trouvent 40 catégories pour décrire le

²⁶ Il semblerait exister un lien entre le style décisionnel, et le style cognitif

style de choix de carrière (voir tableau 6, colonne de gauche), reliées à 16 prototypes : perfectionniste, satisfait, évitement, fataliste, rationnel, intuitif, hésitant, impulsif, conforme, résistant, systématique, impliqué, facile à vivre, demandeur d'aide, individualiste et dépendant. Par la suite, les auteurs ont encore opéré une réduction en analysant les caractéristiques communes et distinctives de ces 16 catégories, ce qui a permis d'aboutir à 11 dimensions de base (Tableau 6) :

Types	Prototype	CDMP's dimension
1. Perfectionist (Nevo, 1989)	Perfectionist	<i>Aspiration for an ideal occupation</i>
2. Satisfied man (Simon, 1957)	Satisfying	<i>Willingness to compromise</i>
3. Avoidant (Scott & Bruce, 1995)	Avoidant	<i>Procrastination</i>
4. Paralysis (Dinklage, 1968; Gelatt, Varenhorst, & Carey, 1972; Watts & Elsom, 1974)		
5. Cowardly (Nevo, 1989)		
6. Delaying (Dinklage, 1968; Gelatt et al., 1972)		
7. Fatalistic (Dinklage, 1968; Gelatt et al., 1972; Krumboltz et al., 1979; Watts and Elsom, 1974)	Fatalist	<i>Locus of control</i>
8. Singular fatalist (Jepsen, 1974)		
9. "Annette Roulette" (Nevo, 1989)		
10. Rational (Harren, 1979; Krumboltz et al., 1979)	Rational	<i>Information processing</i>
11. Logical (Arroba, 1977; Watts and Elsom, 1974)		
12. Economic man (Simon, 1957)		
13. Thinking (Walsh, 1986)		
14. Intuitive (Arroba, 1977; Dinklage, 1968; Harren, 1979; Krumboltz et al., 1979; Nevo, 1989; Scott and Bruce, 1995; Watts and Elsom, 1974)	Intuitive	
15. Intuitive/inner harmony (Gelatt et al., 1972)		
16. Emotional (Arroba, 1977)		
17. Feeling (Walsh, 1986)		
18. Hesitant (Arroba, 1977)	Hesitant	<i>Speed of making the final decision</i>
19. "Till the last minute" (Nevo, 1989)		
20. "Changing his mind" (Nevo, 1989)		
21. Impulsive (Dinklage, 1968; Gelatt et al., 1972; Krumboltz et al., 1979; Nevo, 1989)	Impulsive	
22. Spontaneous (Johnson, 1978)		
23. Quick (Nevo, 1989)		
24. Compliant (Arroba, 1977; Dinklage, 1968; Gelatt et al., 1972; Watts and Elsom, 1974)	Compliant	<i>Desire to please others</i>
25. "The good girl" (Nevo, 1989)		
26. Rebellious (Nevo, 1989)	Resistant	
27. Systematic (Johnson, 1978)	Systematic	<i>Information gathering</i>
28. Planning (Dinklage, 1968; Gelatt et al., 1972)		
29. Active-planning (Jepsen, 1974)		
30. Agonizing (Dinklage, 1968; Gelatt et al., 1972)	Involved	<i>Effort invested</i>
31. "No thought" (Arroba, 1977)	Easygoing	
32. Decide by feelings (Nevo, 1989)		
33. Searching for tools (Sagiv, 1999)	Help seeker	<i>Consulting with others</i>
34. External (Johnson, 1978)		
35. Extrovert (Walsh, 1986)		
36. Internal (Johnson, 1978)	Individualist	
37. Introvert (Walsh, 1986)		
38. Dependent (Harren, 1979; Krumboltz et al., 1979; Scott and Bruce, 1995)	Dependent	<i>Dependence on others</i>
39. Asking for answers (Sagiv, 1999)		
40. "You tell me" (Nevo, 1989)		

Tableau 6 : Les dimensions des difficultés décisionnelles issues du Career Decision-Making Profile à partir des 40 types - (Gati & al. 2010)

4.7 Décision efficace et compétence à s'orienter

Mais si une carrière est l'ensemble des situations de formation et d'activité sociale (emploi, chômage ou retraite) qu'une personne occupe au cours de son existence, elle ne se déroule pas pour autant de manière automatique et continue, la personne pouvant en modifier le cours. Dès lors pour Forner (2005), si une personne opère une modification du cours de sa carrière, il y aura décision. De fait, certaines décisions seront efficaces et adaptées, d'autres seront moins pertinentes. La maturité de carrière désigne la capacité d'une personne à prendre des décisions efficaces dans sa carrière, notion que l'on étend, aujourd'hui, au concept de compétence à s'orienter. Krumboltz²⁷ (1983), parle pour sa part d'efficacité de la prise de décision vocationnelle et pour cet auteur il existe sept « interprétations personnelles » qui peuvent entraver l'efficacité d'une prise de décision en matière vocationnelle : (1) des généralisations erronées, (2) la référence à un standard unique, (3) des attributions causales erronées, (4) l'exagération des conséquences émotionnelles prévues, (5) des informations disponibles insuffisantes, (6) l'auto déception et (7) l'importance donnée à des événements ayant de faibles probabilités d'occurrence. En inversant le raisonnement, nous pourrions prendre le négatif de ces sept raisons et supposer qu'elles produiraient une décision efficace. Crites pour sa part estime qu'il faut cinq conditions pour pouvoir réaliser une décision efficace : le réalisme, l'autonomie, la temporalité, le dynamisme, la tolérance à l'ambiguïté.

A la suite de Simon, décrire les conditions nécessaires d'une prise de décision efficace induit la prise en compte d'éléments subjectifs ; on peut estimer que notre décision est optimale voire la meilleure et se rendre compte *in fine* qu'elle ne l'était pas. On pourrait de ce fait élargir ce modèle en se situant en dehors du sujet, c'est-à-dire juger de l'efficacité de la décision lorsqu'elle a permis au sujet d'aboutir à ses objectifs et serait au sens de Simon jugée satisfaisante. Cependant, si cette perspective peut s'avérer intéressante dans le cadre d'une approche longitudinale, elle ne peut avoir d'impact sur le sujet qui doit prendre à un instant donné une décision, sans pouvoir anticiper les résultats de celle-ci à moyen ou long terme. D'où l'approche structuraliste, qui tend à mettre en place des modèles qui permettent de suivre divers processus aboutissant à la prise de décision jugée efficace. Le modèle de l'utilité espérée, tel que décrit précédemment, est également pertinent dans des situations de choix vocationnels, mais n'est pas réellement applicable dans un contexte d'organisation classique

²⁷ Cité par François, 2010.

de counseling d'orientation. L'efficacité de la décision peut également s'envisager à partir des conséquences de la décision elle-même et d'un point de vue socio cognitiviste, comme l'adéquation entre le résultat de la décision et les attentes initiales de résultat. De fait nous pouvons émettre l'hypothèse que la notion de décision d'orientation efficace viserait à la réduction d'écart entre les attentes et les résultats obtenus, mais il resterait à pouvoir quantifier et qualifier objectivement la notion de résultat obtenu...

4.8 Application : Etude nationale sur la maturité de carrière

En application du concept de maturité vocationnelle, nous allons citer une recherche réalisée en 1977 sur le plan national, en coopération avec l'OCDE²⁸ et le CERI²⁹. Bien que cette enquête soit très ancienne, elle présente néanmoins de nombreux intérêts du fait de l'effectif important (11 000 étudiants dans plusieurs universités). Cette étude porte sur l'évaluation du degré de maturité vocationnelle auprès d'étudiants venus s'inscrire pour la première fois à l'université. A l'origine, cette recherche a été réalisée pour comprendre le phénomène de décrochage en première année d'études supérieures (ce phénomène existe depuis 36 années...). Les hypothèses formulées portaient sur les faits suivants : en premier lieu, le décrochage n'est pas obligatoirement lié à un manque de connaissances universitaires, ni à des aptitudes intellectuelles insuffisantes. En second lieu les non décrocheurs ne sont pas les « meilleurs étudiants » d'un point de vue universitaire. Les causes de décrochage peuvent provenir d'un projet professionnel et universitaire non élaboré induisant un manque de perspective, des difficultés personnelles et un manque de confiance en soi. Les auteurs ont posé comme objectifs opérationnels de dénombrer et caractériser des types de profils homogènes de maturité vocationnelle et de rechercher des liaisons entre le niveau de maturité et les caractéristiques individuelles, sociales ou scolaires des étudiants.

Le questionnaire utilisé était l'échelle d'attitudes à l'égard de la profession de Crites, traduite et adaptée à une population francophone. L'échantillon était constitué de 11 152 étudiants répartis sur neuf universités (tenant compte du contenu des enseignements³⁰ dispensés et de l'implantation géographique). Les premiers résultats concernent le genre : les filles sont plus préoccupées de leur avenir que les garçons et semblent plus décidées à se prendre en charge. Elles répondent beaucoup plus fréquemment que les garçons « qu'aussi

²⁸ Organisation de Coopération et de Développement Economiques.

²⁹ Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement.

³⁰ Biologie, Lettres, Arts plastiques, LEA, Sociologie, Psychologie, Histoire, Géographie, MASS PCEM 1 Pharmacie, Sciences politiques.

loin que je me souviene, j'ai toujours su quel genre de profession je voulais exercer » (Qui2 = 215). Elles montrent également moins de dépendance vis-à-vis de la famille concernant leur projet professionnel). Elles considèrent moins le travail comme un moyen de gagner de l'argent que comme un moyen d'aider les autres et comme une source d'épanouissement personnel. Elles accordent peu d'importance aux valeurs matérielles et au prestige et recherchent essentiellement les valeurs sociales et l'épanouissement d'elles-mêmes. L'analyse en composantes principales a mis en évidence 6 facteurs³¹, le pourcentage de la variance totale expliquée par les 6 facteurs est de 33%. Le premier facteur est celui de l'indécision (11,25% de la variance totale et 36,3% de la variance commune aux 6 facteurs).

L'item ayant la saturation la plus importante est « Je reste indécis sur le choix de ma profession ». Cette dimension est liée à un manque d'attraction pour une profession spécifique « aucune profession ne m'attire vraiment beaucoup ». Cette attitude pourrait avoir pour origine un système de tensions personnelles. L'étudiant a conscience de ses incertitudes non liées à des processus cognitifs. Cette attitude se traduit par un évitement devant la prise de décision et un refus de se projeter dans l'avenir. Ce premier facteur pourrait être l'équivalent négatif de la dimension de Crites : « engagement ou implication dans le choix ».

Le second facteur (5,70% de la variance totale et 18,40 de la variance commune) porte sur « l'orientation vocationnelle », plus ou moins liée à l'autonomie/ indépendance du choix vis-à-vis du milieu familial. Le troisième facteur (4,50 de la variance totale et 14,50 de la variance commune) porte sur les activités d'aide à autrui et également sur un accomplissement et un désir d'épanouissement personnel. Le quatrième facteur (3,5% de la variance totale et 10,80 de la variance commune) indique la référence pour les déterminants particuliers du choix. Le cinquième facteur (3,2% et 10,10 de la variance commune) correspond à l'intérêt pour le travail considéré. Le sixième facteur (2,9% de la variance totale et 9,5% de la variance commune) est essentiellement un facteur d'indépendance dans les prises de décision.

L'analyse des correspondances³² a permis de déterminer comment se situent les différents groupes d'étudiants préparant un même diplôme. En tenant compte des trois paramètres (distances, contributions absolues et relatives), le premier facteur oppose les étudiants qui ne sont pas sûrs de leurs choix actuels aux étudiants décidés dont le projet professionnel paraît

³¹ L'ensemble des étudiants se répartit dans un espace à 6 dimensions orthogonales.

³² Méthode élaborée par J.P Benzecri.

confirmé depuis longtemps³³. L'interprétation des second et troisième axes obliques permet de mettre en lien les items et diplômes avec les contributions absolues et relatives des axes I et II, avec une extrémité positive (ex : item 24 : « peu importe la profession que l'on choisit pourvu qu'elle procure un revenu élevé » donné sur l'axe I 17.8 en contribution absolue et 0.159 en contribution relative). L'interprétation de ces axes obliques permet de déduire que le facteur indécision s'oppose au facteur orientation – vocation (premier axe), qu'il y a opposition entre les valeurs attribuées au travail : gagner de l'argent s'opposant au désir d'aider autrui (second axe), l'opposition des déterminants du choix professionnel (dépendance du milieu familial et importance des compétences dans la décision, d'autre part, celle qui réclame une indépendance vis-à-vis de la famille dans les prises de décision et qui privilégie les intérêts et les goûts particuliers).

L'analyse des correspondances a pu mettre en évidence quatre groupes d'étudiants :
Groupe 1 : étudiants dont le choix professionnel paraît solide et décidé de longue date. On retrouve des étudiants en médecine, pharmacie et en EPS. Les étudiants en médecine faisant la synthèse entre leurs aptitudes et le désir de venir en aide aux autres. Les étudiants en pharmacie semblent avoir été influencés par leur milieu familial. Les étudiants en EPS sont plus motivés par le désir d'aider les autres.

Groupe 2 : étudiants en sciences économiques, AES et en MASS. Ils ne semblent pas sûrs de leurs choix, certains ont un objectif professionnel mais ne voient pas comment y parvenir. D'autres ne savent pas quelle profession choisir. Ils ne veulent pas prendre en charge leur orientation et se réfugient dans une attitude d'opposition plus ou moins marquée.

Groupe 3 : étudiants en sciences et notamment en SVT (biologie). Ce groupe nous intéresse d'autant plus que nous travaillerons sur des effectifs similaires à Paris 6 – UPMC. Pour eux le choix professionnel est lié à un désir de réussite sociale, associé en général à un revenu élevé. Néanmoins ils semblent avoir des difficultés à se projeter dans l'avenir, paraissent éviter la prise de décision et s'avouent également insuffisamment informés.

Groupe 4 : étudiants en philosophie, sociologie, psychologie et lettres. Pour ces étudiants les choix professionnels paraissent peu liés aux compétences. Les gains financiers et la réussite sociale leur importent peu et n'influent pas sur leurs choix et décisions. A noter que le

³³ Opposition entre les étudiants de Sciences économiques, AES, IEP aux groupes d'étudiants de médecine, pharmacie et UEREPS

futur métier devra les laisser « très libres de faire ce qu'ils veulent ». Leurs intérêts ne sont pas très sûrs, ils envisagent même d'essayer plusieurs professions et ne savent pas quelles disciplines ils devront étudier l'année suivante.

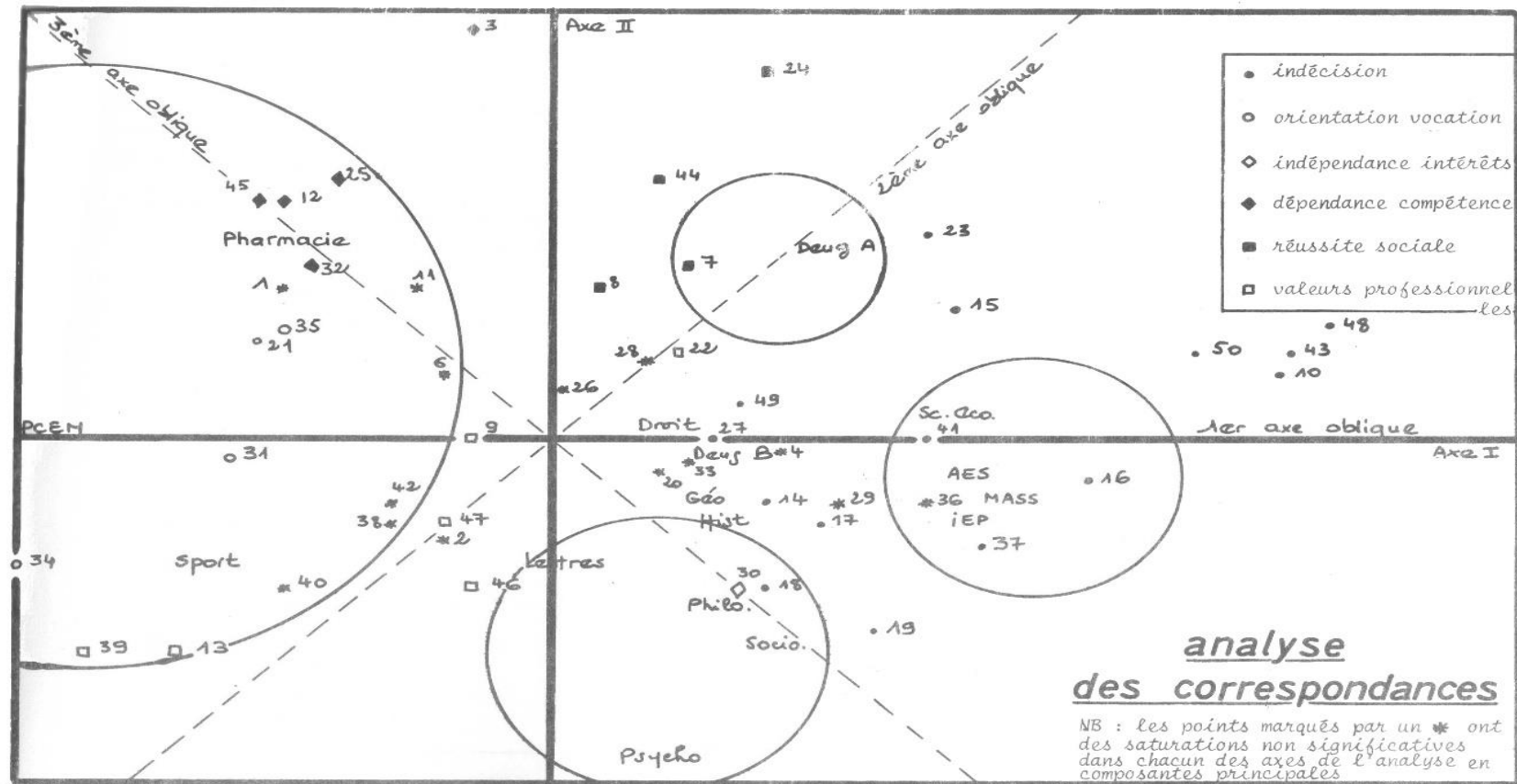


Figure 11 : Analyse des correspondances de la maturité de carrière

5. Projet, motivations et représentation sociale

5.1 Les intentions d'orientation

L'exercice d'une profession est une composante importante de l'image de soi, qui peut avoir plusieurs représentations en fonction de l'âge. Cela va de la prégnance du concept sexuel à celui de la valeur sociale. En amont de la décision vocationnelle et de la formalisation du projet, il s'opère un processus développemental des intentions d'orientation chez les adolescents. Ces intentions se matérialisent par des argumentations ou des contre-argumentations liées aux choix professionnels, avec des planifications des étapes ou des alternatives.

Dumora (2010) présente les formes de représentations et de réflexion de manière hiérarchique, en fonction des diverses phases du développement de l'adolescent.

	Représentations professionnelles	Réflexion comparative	Réflexion probabiliste
↓	Perception synchrétique	Tautologique	Magique
↓	Imagée : collections, scripts et scènes	Métaphorique	Prédictive
↓	Propositionnelle	Métonymique	Prévisionnelle
↓	Fonctionnelle	Tensionnelle	Stratégique

Tableau 7 : Représentation des processus développementaux des intentions d'orientation

Les représentations professionnelles : chez le jeune adolescent (collège), les représentations sont synchrétiques³⁴ et basées principalement sur l'apparent visible et préhensible, dans une vision d'ensemble encore simple où prédomine le manichéisme. L'intention vocationnelle est souvent liée à l'identification à une personne de l'entourage proche ou présente dans les médias. Par la suite, l'adolescent prend une certaine distance avec cette vision du monde manichéenne par la prédominance progressive du raisonnement et de l'approche chaotique des événements ou situations, rendant les représentations tout d'abord propositionnelles et par la suite fonctionnelles.

³⁴Système de pensée et de perception primaire qui englobe confusément différents éléments.

La réflexion comparative : concerne l'argumentation des intentions d'orientation. Dumora (2010) y voit un « un travail mental de mise en tension entre les représentations de soi et les représentations professionnelles ». Chez le jeune adolescent ces modes de réflexion ont une forme tautologique³⁵, basée sur des associations simplistes telles que « faire comme X » ou « être comme X », sans avoir un argumentaire fondé. Issue des approches métaphoriques, la réflexion métonymique³⁶ permettra de mettre en place des projets plus affinés et détaillés sur l'image du professionnel. L'évolution des capacités cognitives permettra à l'adolescent plus âgé (ou jeune étudiant) de mieux percevoir l'image de soi et sa complexité, lui permettant de mieux comprendre ses émotions et ses valeurs personnelles face à des demandes qu'il jugera imposées ou stéréotypées.

La réflexion probabiliste : consiste en un travail de rationalisation et de conceptualisation de l'incertitude du devenir professionnel. Cette représentation met les personnes dans des situations où elles doivent évaluer les points forts et faibles de leur projet. Au départ, la réflexion probabiliste présente des formes très immatures, basées sur une « pensée magique » et des affirmations très catégoriques voire dogmatiques, pour évoluer vers un mode de pensée de plus en plus organisé, permettant des confrontations, des évaluations de projets, dans lesquels l'incertitude et le doute permettront des remises en question vocationnelles. A partir de ces travaux, l'adolescent (ou le jeune adulte) pourra mettre en place des scénarii et des plans d'action stratégiques pouvant inclure des projets alternatifs. L'approche nosologique de Dumora nous permet de mieux comprendre certains choix d'orientation de certains étudiants que nous avons suivis lors d'une l'UE d'aide au projet. Si cette approche de catégorisation s'exprime dans un champ développemental, on ne peut s'empêcher de faire un rapprochement avec la variation de la maturité vocationnelle chez les collégiens (Forner, 2005) notamment concernant l'échelle de processus³⁷. Ainsi une perception syncrétique des représentations des métiers ou du projet amoindrirait-elle des démarches exploratoires ou une absence de recherche cognitive du monde vocationnel et donc amènerait globalement à une maturité vocationnelle faible. La compétence à s'orienter devrait être optimale si elle est associée à des représentations fonctionnelles, et à des réflexions probabilistes stratégiques. Dumora (2010) a

³⁵ Définie comme une pensée raisonnante fondée par un ou plusieurs axiomes, donnés *a priori*, souvent non exprimés clairement en tant que bases au raisonnement et qui s'illustre par deux types de raisonnements logiques : des raisonnements qui reformulent un des axiomes pour mener à des tautologies et des raisonnements qui sont les conséquences logiques du jeu d'axiomes donné *a priori*.

³⁶ En linguistique, la métonymie est un procédé du langage qui consiste à remplacer un mot par un autre mot qui entretient avec le premier un rapport logique, par exemple un objet par sa matière, un contenu par son contenant, la partie par le tout...

³⁷ Exploration, décision et planification

montré que « l'imaginaire professionnel des jeunes collégiens est souvent un imaginaire sans imagination puisqu'il converge de façon grégaire vers les mythes d'une classe d'évolution et l'adhésion stéréotypée à des figures, notamment médiatiques ». L'auteure a segmenté l'argumentation des choix des adolescents en quatre catégories :

Discours de l'intention vocationnelle	Contenu
Excellence scolaire	Coexistence de cursus scolaire précis et ambitieux et des intentions professionnelles floues
Illusion	Croyance illusoire dans la réussite d'un projet malgré les contraintes perçues
Résignation	Choix non valorisé et solution de moindre mal
Rationalisation	Ajustement des préférences au niveau scolaire

Tableau 8 : *Contenus des intentions vocationnelles (Dumora)*

Lors des UE de développement de projet à l'université, nous sommes confrontés à chacune de ces formes de contenu, qui peuvent être un indice prévisionnel du niveau de maturité vocationnelle. L'aide au choix, dans le cadre d'une action d'accompagnement à l'orientation, serait de faire arriver l'étudiant à la rationalisation, phase qui permet la confrontation à la réalité et au renoncement à certains choix. Dumora parle « d'accommodation cognitive », au sens piagétien du terme, à l'objectif qui leur est demandé et à l'acceptation des situations imposées. Nous retrouvons également ces éléments lors des bilans de compétences, dans l'écart qui existe entre les projets formulés avant le bilan et la réalité de ceux élaborés à l'issue du bilan.

5.2 Continuum d'autodétermination

La transition entre le secondaire et l'université signe l'achèvement d'une période et l'entrée dans un nouvel univers. Les ruptures sont nombreuses, marquées par des changements affectant la vie affective, familiale, la relation pédagogique avec les enseignants

ainsi que les rapports au cognitif. Pour Coulon (2005) être étudiant, c'est devenir un professionnel, c'est acquérir le métier dans lequel il faut entreprendre des études qui nécessitent une stratégie économique calculée. Les constructions d'études, les projets, les décisions vocationnelles, dépendraient largement d'éléments imaginaires, de rumeurs qui circulent dans les groupes d'étudiants et d'une auto-évaluation de chacun fondée sur l'*habitus*, qui est renouvelé constamment et se développe à partir de nouvelles expériences.

L'abandon en cours d'études se réalise principalement par démaillage progressif et est lié à des formes motivationnelles qui soutiennent ou non l'étudiant dans la poursuite de ses études. De manière générale, la motivation est un moteur important pour la mobilisation de l'action et un déterminant important des performances des personnes ; en formation, elle est un facteur essentiel de la réussite universitaire. De fait, l'étude des motivations, bien que non directement liée aux processus vocationnels en terme décisionnel, permet de nous apporter un éclairage sur les actions de poursuite d'étude et sur le décrochage universitaire. On envisagera les processus motivationnels par la définition des concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque.

Ryan et Deci (2000) définissent la motivation intrinsèque comme une aptitude humaine naturelle à mener certains projets et à pouvoir les réaliser. La satisfaction, la « récompense » sont intégrées dans le corps de l'activité. De ce fait la motivation intrinsèque est délimitée par deux facteurs : la notion de satisfaction acquise ou à acquérir et les tâches nécessaires pour y arriver. *A contrario* la motivation extrinsèque est liée aux effets ou conséquences induits par l'activité elle-même, sous l'effet d'une pression soit externe soit interne.

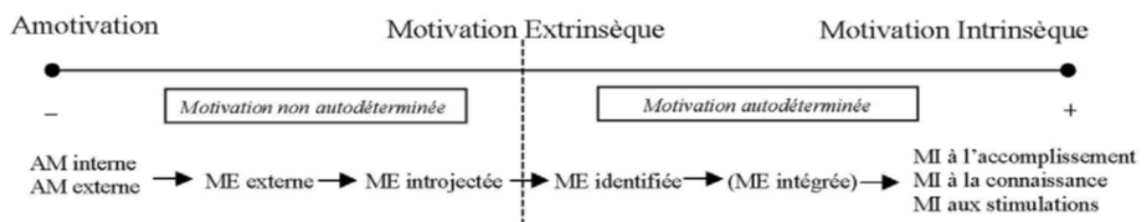


Figure 12 : Les différentes formes de motivation sur le *continuum* d'autodétermination (Bertrand-Cassinio, 2008 d'après Deci et Ryan, Vallerand & al., 1989, 1992)

Pour Ryan et Deci (1985, 1991), des degrés de motivation divers sont présents selon un *continuum* d'autodétermination. Le sentiment d'autodétermination³⁸ est lié au « besoin » d'être (ou de penser l'être) à l'origine de ses actions et de pouvoir être capable de déterminer son propre comportement. Nous retrouvons sur ce modèle trois catégories principales de motivations (intrinsèque, extrinsèque et amotivation) qui se subdivisent elles-mêmes en plusieurs sous catégories.

Les motivations intrinsèques renvoient à la satisfaction que procure le fait de réaliser une activité dédiée, alors que les motivations extrinsèques concernent les sanctions positives ou négatives issues de la réalisation de cette activité. Les premières se présentent sous la forme de trois catégories : (1) la première, liée à la connaissance, est donc en résonnance directe avec les motivations vocationnelles universitaires. Elle est liée aux activités qui apportent de la satisfaction et du plaisir à pouvoir apprendre de nouvelles choses³⁹. (2) La seconde est liée à l'accomplissement et au dépassement. L'objectif est ici d'atteindre du plaisir à réaliser une tâche de manière efficace voire originale. (3) La troisième est liée aux sensations et stimulations procurées lors de la réalisation de la tâche. Ces trois types de motivations sont transverses à différents métiers et activités et concernent l'individu et ses propres caractéristiques. Ainsi pour une même activité, chaque individu pourra mobiliser diverses formes de motivations intrinsèques. Cependant⁴⁰ la motivation intrinsèque peut varier par l'effet de facteurs externes et mécanismes renvoyant à la théorie de l'évaluation cognitive : le sentiment d'autodétermination et la perception de compétences par les individus. La motivation intrinsèque est le support de la démarche cognitive. Elle est, chez l'enfant, l'étudiant et l'adulte, une pulsion naturelle à vouloir apprendre (Ryan & La Guardia, 1999). De fait, les sentiments d'autodétermination et de compétence ont un effet positif sur la motivation intrinsèque. Il existe quatre formes de motivations extrinsèques, hiérarchisées de la plus autodéterminée à la moins autodéterminée :

La motivation par régulation intégrée est relativement proche des motivations intrinsèques précédemment décrites : l'objectif est ici de développer le « sens et la réalisation de soi » et d'être en conformité avec ses valeurs. (Exemple du tri sélectif des déchets dans lequel le sujet

³⁸ Ou besoin d'autodétermination.

³⁹ Selon Vallerand et *al.* (1989) ce type de motivation serait le support de nombreux facteurs notamment le comportement d'exploration, présent dans le modèle de maturité vocationnelle.

⁴⁰ (Deci, 1971).

n'est pas motivé par le tri en lui-même mais par l'impact de l'action sur la sphère environnementale).

La motivation par régulation identifiée est une composante motivationnelle importante dans le « métier d'étudiant ». Les activités, même non plaisantes, sont réalisées, car elles sont considérées comme importantes pour arriver à l'objectif identifié, telle la réussite aux examens pour parvenir au métier désiré.

La motivation extrinsèque par régulation introjectée concerne les sujets qui intériorisent le contrôle de leurs actions. Le comportement est régulé par des pressions internes comme le fait de ne pas culpabiliser ou celui d'être complimenté pour ses actions.

La motivation par régulation externe est liée aux sources de contrôle externe dans le but d'obtenir une satisfaction ou une récompense, ou d'éviter une situation désagréable. Dans le cadre universitaire (et même scolaire) il s'agira de l'étudiant qui fournit un travail personnel juste suffisant pour éviter d'avoir une mauvaise note. Sur le modèle de l'auto-détermination, l'amotivation se situe en opposition avec les motivations intrinsèques. Il existe une séparation entre les actions des sujets et les résultats de ces mêmes actions. Cela correspondrait à la valeur minimale de la motivation, où on note une absence d'affect dans l'accomplissement des actions qui se déroulent de manière mécanique. Outre l'amotivation, faut-il mieux privilégier la motivation intrinsèque ou la motivation extrinsèque ? En termes de performance, les sujets motivés intrinsèquement semblent avoir des résultats meilleurs que les sujets motivés extrinsèquement, bien que des recherches récentes aient montré qu'un étudiant motivé extrinsèquement a autant de chances de réussir qu'un étudiant motivé intrinsèquement (résultat retrouvé à travers la comparaison des résultats scolaires et du niveau de motivation). Néanmoins, d'un point de vue social et environnemental, il semble que la motivation intrinsèque soit normativement plus valorisée que la motivation extrinsèque, induisant la notion de norme d'internalité⁴¹.

5.3 Représentations sociales des études

Cependant, les motivations intrinsèque et extrinsèque ne sont pas à elles seules suffisantes pour expliquer l'engagement et le maintien dans les études. Il est également nécessaire

⁴¹François (2004)

qu'elles établissent des liens étroits avec les finalités intellectuelle et pragmatique des études (Tafani & Bellon, 2001⁴²). Les résultats empiriques montrent que les étudiants sont attirés par les deux finalités, éléments centraux de la représentation sociale des études. Les étudiants ont des représentations différentes des études et des cursus universitaires qu'ils souhaitent ou refusent d'envisager, ce qui sera un des éléments de la prise de décision dans le choix *in fine*. Ceci nous oblige à aborder la notion de représentation sociale qui se définit comme un ensemble cognitif fédéré possédant trois axes de dimensions : le premier correspond à un ensemble d'informations (sur l'objet de la représentation considérée), le second concerne le comportement ou l'attitude d'acceptation ou de rejet du collectif et du sujet envers l'objet de la représentation concernée, le troisième serait un « champ de représentation, ensemble qui structure et coordonne les « unités élémentaires d'information ». Pour ces auteurs les représentations sociales seraient issues de deux processus, l'objectivation et l'ancrage. Le processus d'objectivation se déroule en trois phases : le tri des informations en fonction de critères définis, la genèse du « noyau figuratif » dans lequel les informations s'organisent et la naturalisation du « noyau figuratif », ce dernier étant la réalité perçue par le collectif. Le processus d'ancrage permet à l'objet (de la représentation sociale) de s'intégrer dans les valeurs du sujet.

Pour Abric, (in Jodelet, 2003), la représentation est le « produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel ». Elle est déterminée par un ensemble organisé d'attitudes, de croyances, et d'informations liées à un objet ou à une situation. Cette approche se fonde sur l'hypothèse que toute représentation est organisée autour d'un noyau central, élément fondamental de la représentation. Celui-ci assure deux fonctions primordiales⁴³ : génératrice⁴⁴ - la signification des éléments de la représentation s'y crée et s'y transforme - et organisatrice⁴⁵, en tant qu'élément qui détermine la nature des liens qui unissent les éléments de la représentation. La genèse de ce noyau central de représentation est déterminée par la nature de l'objet présenté et par la relation que l'individu entretient avec l'objet. D'un point de vue structural, le noyau est un sous-ensemble de la représentation, composé d'un ou quelques éléments dont la présence consolide (ou l'absence déstructurerait) l'ensemble de la représentation.

⁴² Cités par Levant-Bol 2010.

⁴³ Le noyau central remplit donc deux fonctions dans la dynamique de la représentation : une fonction structurante et une fonction stabilisatrice.

⁴⁴ C'est par cette fonction que les éléments prennent un sens.

⁴⁵ Le noyau a un rôle d'unification et stabilisateur de la représentation.

Moliner (2010) a établi un modèle bidimensionnel de la théorie des représentations sociales afin de percevoir les interrelations de ces représentations sociales avec les activités de jugement de l'environnement social. Ce modèle rend compte des représentations sociales à partir de deux dimensions : la première fait référence à la centralité (renvoyant au modèle précédent), la seconde dimension est en lien avec l'aspect évaluatif des éléments d'une représentation qui octroie une qualification des valeurs présentes dans le groupe. Par le croisement de ces deux dimensions, le modèle répartit les composants de la représentation sociale en 4 « champs » :

Champs	Eléments	Evaluatifs	Fonction
Définitions	Eléments centraux	Peu évaluatifs	Définit l'objet de la représentation par la logique des significations.
Normes	Eléments centraux	Evaluatifs	Définit l'objet de représentation et exprime un jugement de valeur sur cet objet
Descriptions	Eléments périphériques	Peu évaluatifs	Attribue des éléments à l'objet de représentation, aucune valeur n'est investie
Attentes	Eléments périphériques	Evaluatifs	Permet l'émergence des attitudes individuelles vis-à-vis de l'objet de représentation

Tableau 9 : Composants de la représentation sociale

A partir d'une démarche empirique sur 12 croyances liées aux études, Moliner a déterminé 3 dimensions au statut central : la finalité pragmatique des études, la finalité intellectuelle et l'investissement dans les études. La finalité intellectuelle des études renvoie à l'enrichissement intellectuel acquis par les études, c'est-à-dire les connaissances, le savoir, la posture d'apprenant ; la finalité pragmatique renvoie à la progression sociale, tels la valorisation sociale, les diplômes etc. Il a été établi d'une part un lien entre la finalité intellectuelle et la motivation intrinsèque (FI/MI) et d'autre part entre la finalité pragmatique et la motivation extrinsèque (FP/ME). Dans ce modèle bidimensionnel, les éléments centraux représentent le champ des normes, la norme sociale pouvant être issue d'un équilibre entre les deux formes de motivation :

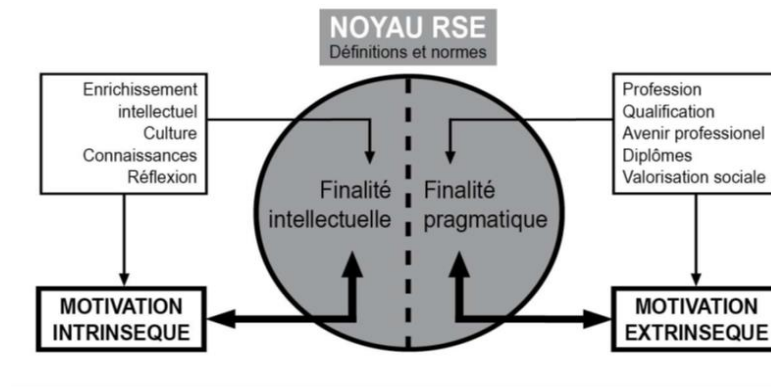


Figure 13 : Motivations et représentation sociale des études

La recherche réalisée montre que les étudiants sont attirés par la finalité intellectuelle et la finalité pragmatique et qu'il existe une « norme générale de motivation », issue d'une attraction égale des motivations intrinsèque et extrinsèque. Par ailleurs, l'observation des corrélations entre motivations et résultat scolaire n'a pas pu être établie : un étudiant très motivé extrinsèquement a autant de chances de réussite qu'un étudiant motivé intrinsèquement. Dans ce prolongement, il existe une complémentarité motivationnelle nécessaire à la poursuite des études : un étudiant ayant le projet de faire un métier donné (ME) sera motivé pour faire des études (MI) qui lui permettront d'accéder au métier (ME) qu'il aimerait faire.

6. Conclusion de la 1^{ère} partie

Cette première partie de notre recherche nous permet de faire référence aux différentes théories qui expliquent en partie les mécanismes présents dans le champ de l'orientation. Il existe des modèles très différents, y compris à l'intérieur d'un même champ de recherche, et c'est pour montrer cette variété que nous avons réalisé ce panel théorique, incomplet et par nature non exhaustif. Dans cette approche théorique, nous avons, dans un premier temps, approché le développement de la carrière au travers des théories développementales, systémiques et sociocognitives en étudiant les processus qui soutiennent l'individu dans son espace de travail, personnel et environnemental, au travers de rôles ou de formes identitaires. La compréhension de ces mécanismes développementaux nous a amené progressivement à la notion de choix professionnel, qui naturellement devrait nous conduire dans la prochaine partie de ce travail au mécanisme de la prise de décision vocationnelle qui se définit comme l'ensemble des processus permettant le passage du réversible à l'irréversible et suit une logique spécifique. L'approche systémique et la théorie sociale cognitive de l'orientation nous montrent qu'il existe de nombreux modèles et variables possibles pour percevoir les mécanismes décisionnels dans le domaine professionnel.

L'étude des représentations sociales nous a conduit à différencier les motivations intrinsèque définie comme une aptitude à mener certains projets et à pouvoir les réaliser et extrinsèque liée aux effets ou conséquences induits par l'activité elle-même. Le modèle de Deci et Ryan (2000) apporte des éléments de compréhension sur la façon dont les individus peuvent s'engager dans un comportement autodéterminé en utilisant l'une ou l'autre de ces motivations. La prise en compte de ces composantes est importante pour le choix vocationnel d'autant qu'il est souvent corrélé avec les attitudes exploratoires, éléments de la maturité de carrière et du processus décisionnel.

A ce stade de réflexion, se pose alors la question du modèle d'analyse qui sera le support de notre recherche. De la notion d'orientation directive et passive, on attend aujourd'hui des personnes qu'elles construisent elles-mêmes les compétences nécessaires pour s'orienter. Mais de quelles compétences parle-t-on, quelles sont leur genèse d'un point de vue développemental, leur construction d'un point de vue cognitif et comment aider dans le cadre d'action de counseling à construire de telles compétences ?

La compétence à s'orienter peut aussi se définir comme « l'art de s'orienter » (planned happe stance), (Levin et Krumboltz cités par Guichard, 2010), c'est-à-dire la capacité à se saisir d'événements fortuits et à les inscrire dans des perspectives temporelles, concept qui tend vers l'art de l'adaptation et de la flexibilité, autrement dit la capacité à se saisir de ce qui s'offre. Parler de compétence, ce n'est pas seulement parler de processus, d'intelligence et de savoir, c'est aussi parler de l'action et de la modification interactionnelle de l'environnement, vouloir l'appréhender, ce qui peut se réaliser par l'agir et l'activité. Cependant, parle-t-on de compétence à s'orienter, de compétence d'orientation, de maturité de carrière, de maturité vocationnelle ? Tous ces termes sont utilisés dans le sens d'une action finale amenant à une décision efficace, et se situent tous en amont de la décision. Pour Forner (2005), la maturité décrit l'étape préparatoire à la décision en matière de formation et d'emploi. D'autres comme Guichard (2010) voient le fait de s'orienter comme une capacité stratégique permettant de repérer dans une situation les éléments essentiels pouvant définir des objectifs pour soi en fonction des ressources qu'elle offre. Il se construit dès lors une combinaison entre la conduite de projet, c'est-à-dire définir un objectif à plus ou moins long terme, et la définition des moyens et ressources pour l'atteindre. Ces mêmes ressources, moyens et activités conduiront à redéfinir le projet suivant un modèle dynamique des facteurs d'exploration et de spécification (Van Esbroeck, Tibos & Zaman, 2005). Guichard étend la notion de compétence à l'activité de s'orienter, qui ne se réduit pas à la construction d'un parcours, mais est un « acte continué » de conception et de construction de la vie, concept qu'il désigne comme un « acte de life designing » qui n'intègre donc pas simplement la seule construction d'un parcours professionnel. L'émergence de ce nouveau paradigme permet de faire face aux enjeux du 21ème siècle en matière d'orientation. La perspective de Guichard ouvre sur plusieurs approches : (1) le nécessaire passage de l'évaluation aujourd'hui centrée sur la mesure des « traits et états » pour arriver à la prise en compte du « contexte » évolutif et dynamique dans lequel les personnes forment leurs identités professionnelles, ce qui impose de s'éloigner de la notion traits-facteurs par appariement. (2) Le passage du rôle du conseiller centré sur la prescription à la gestion d'un processus induisant la construction d'un parcours professionnel et la formation identitaire. La posture du conseiller devra dépasser le statut et rôle de *l'expert-psychométricien* pour arriver à l'analyse substitutive de situations et de dynamiques complexes. L'objectif étant de pouvoir identifier des stratégies efficaces afin d'aider les personnes à construire leur vie. (3) L'évolution nécessaire de pouvoir passer du simple conseil à une expertise de la co-construction. (4) La prévalence de la construction de réalités subjectives par rapport aux normes de groupes. (5) L'importance de l'évaluation des

pratiques afin de pouvoir passer de la description aux modélisations, supports nécessaires pour comprendre les nouveaux enjeux de l'orientation aujourd'hui.

Pour Danvers, s'orienter ne se réduit pas non plus à la simple formulation d'un projet, c'est être aussi capable d'élaborer des stratégies dans un double objectif, pour soi et pour les buts à atteindre. Du concept d'activité on arrive à la notion de tâche et « pour y faire face l'individu doit mobiliser certaines compétences » (Guichard, 2010). De fait nous revenons à la notion de compétences nécessaires, mais comment se forment-elles, quelles sont-elles ? Comment aider les personnes à les développer ?

Nous défendons le fait que la compétence à s'orienter n'est pas le seul fruit de l'accumulation de connaissances *a contrario* de certains auteurs comme Gibbons et Lohnes, (1964), Westbrook et *al.*, (1971), car elle est aussi dans l'agir et donc dépendante des situations dans lesquelles se situe le sujet. Dans ce sens, la compétence ne peut exister indépendamment de l'activité, elle se nourrit du problème à résoudre, de la répétition de celui-ci et par analogie devient dynamique (Van Esbroeck, 2005). Elle est également une activité prescrite par l'institution scolaire, universitaire, qui devient réelle au nom de la situation et des affects qui y sont liés. Parler de compétences à s'orienter, c'est tout d'abord aborder la notion de compétence, tel que Chomsky⁴⁶ (1971) la définit pour désigner ce qui s'actualise par la performance dans une situation donnée, mais aussi comme des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de savoir-être, de conduites, processus et de raisonnements que l'on peut mobiliser sans nouveaux apprentissages. Cette approche cognitiviste peut également s'étendre à une approche plus behavioriste de la compétence comme répertoire de comportements plus ou moins bien maîtrisés suivant les personnes.

Etre compétent à s'orienter, détenir une maturité de carrière suffisante pour pouvoir prendre une décision d'orientation efficace, serait donc, d'un point de vue cognitif, détenir des savoirs et des processus combinés à des représentations de soi tangibles qui porteraient ces composantes, mais de fait, nous nous situons à la frontière du développemental, du différentiel et du cognitivisme quand nous associons la notion de maturité et de compétence. Dans cet aspect développemental, lorsque nous parlons d'indécision, sommes-nous dans une observation d'incompétence à s'orienter ou d'une maturité insuffisante explicative de l'indécision ?

⁴⁶ Cité par François.

Par ailleurs, si la maturité vocationnelle intègre une combinaison d'exploration des ressources d'information disponibles (connaissance de soi, de connaissance des activités professionnelles), de mise en place d'activités (planification des démarches, Forner, 2005, 2009, Forner et Dosnon, 1992) et si l'indécision a des liens avec l'anxiété (Dosnon, 1996) qui en tant que telle est corrélée négativement avec l'exploration et peut varier inversement au sentiment d'efficacité vis-à-vis des tâches à réaliser pour faire un choix professionnel, pourrions-nous émettre l'hypothèse que l'anxiété pourrait interférer les processus décisionnels, ce qui aboutirait à la non-décision ou à une décision non efficace ?

On peut étendre ce questionnement à d'autres variables, telles les valeurs, qui pour March et Simon (1958) sont nécessaires pour réduire les incertitudes des différentes options possibles : comment les valeurs interfèrent-elles dans les processus décisionnels et pourrait-on les intégrer dans un schéma dynamique de la prise de décision vocationnelle ?

La compétence à s'orienter pourrait également se définir comme un métacompétence vue comme un ensemble de plusieurs sous-compétences mais aussi, comme Danvers (2006) le suggère, comme une compétence au second degré définie par la « capacité à prendre du recul par rapport à ses propres compétences pour les identifier, se les approprier dans un projet de vie et les faire reconnaître en permanence dans un processus d'interaction et de reconnaissance sociale ». Nous allons tenter de répondre à ces questions dans la 2^{ème} partie de ce travail.

2^{ème} partie : Une compétence sous influence

1. Avant-propos

Nous allons aborder cette partie de notre travail en trois chapitres distincts : le premier va consister à rechercher les facteurs et états qui entravent le processus décisionnel ainsi que les stratégies d'ajustement qui y sont liées (coping). Le second évoquera les variables qui peuvent interférer, positivement ou négativement, directement ou indirectement, la décision vocationnelle : le soi, le genre, le locus de contrôle, le sentiment d'efficacité personnelle, l'autonomie et les valeurs. Dans le troisième chapitre, qui pourrait figurer comme une synthèse des processus de la décision, nous allons aborder plusieurs modèles de prise de décision qui auront différentes bases de référence, descriptive et normative. Certains de ces modèles peuvent sortir du champ de l'orientation proprement dit et seront même préférentiellement utilisés dans le monde de l'entreprise dans le cadre de décisions stratégiques par exemple. La psychologie de l'orientation s'inscrivant dans la sphère du monde du travail, il nous a semblé important de pouvoir les décrire, sans en faire bien sûr des modèles de références vocationnels. Par la confrontation de ces différents modèles, facteurs et variables, nous chercherons à dégager un premier modèle synthétisant ces diverses approches.

2. Facteurs entravant le processus décisionnel

Nous allons aborder, dans ce chapitre, les principales difficultés que rencontre une personne en situation de décision, pouvant amener à l'indécision ou à la procrastination vocationnelle. La compréhension des mécanismes de l'indécision peut nous aider à comprendre son apparente opposée, la décision. Nous analyserons en détail l'état d'indécision, tant dans son approche théorique que dans l'étude des variables qui favorisent cet état. Nous étudierons également les stratégies d'ajustement que peut adopter un individu dans des situations conflictuelles. Dans un second temps, nous analyserons les différents modèles normatifs et descriptifs du processus décisionnel, modèles qui se différencient soit par une démarche rationnelle et logique, soit par une prise en compte des processus cognitifs.

2.1 Origine des difficultés décisionnelles

Gati, Krausz et Osipow (1996) ont élaboré cinq hypothèses concernant l'origine des difficultés décisionnelles :

- Le choix idéal de carrière dépendra de plusieurs facteurs : la nécessité de faire un choix de carrière, la volonté de parvenir à une telle décision et la capacité à mettre en application les éléments décisionnels en utilisant un processus systématique afin de parvenir à une décision compatible avec ses objectifs initiaux.
- Il existe un l'écart entre le réalisé et la carrière idéale. Plus cet écart est important, plus la personne éprouvera des difficultés à prendre des décisions efficaces.
- Les difficultés de prise de décision de carrière peuvent être classées en quatre groupes : le moment où se déroule la prise de décision, la source de difficultés (cognitive ou affective notamment), l'impact de la difficulté de la décision qui peut bloquer le processus ou conduire à une décision non efficace en termes de non optimale et le type d'intervention nécessaire pour surmonter les difficultés.
- L'indécision peut résulter d'une simple difficulté ou d'une combinaison de difficultés.
- La dernière hypothèse part du principe que les difficultés de chacun peuvent appartenir à une catégorie ou à un certain nombre de catégories.

Le modèle que ces auteurs ont retenu après une démarche empirique est basé sur le Career Decision-making Difficulties Questionnaire⁴⁷.

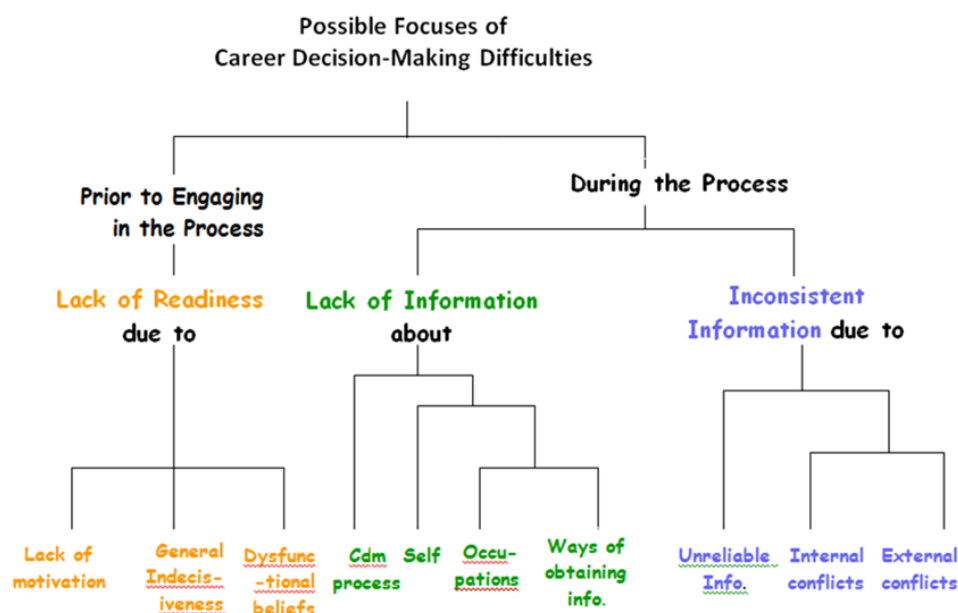


Figure 14 : Modèle de Gati (2011) portant sur la taxonomie des difficultés décisionnelles

Les difficultés sont catégorisées à un premier niveau, en fonction de l'étape du processus décisionnel :

Difficultés avant de s'engager dans le processus : le manque de préparation constitué de trois sous-catégories de difficultés spécifiques : le manque de motivation, l'indécision, et les croyances dysfonctionnelles.

Difficultés lors du processus décisionnel : concerne deux biais informatifs : (1) le manque d'information lui-même subdivisé en quatre catégories : le manque sur les processus de décision possibles, le manque d'information sur le Soi, le manque d'information sur les professions et sur les moyens d'obtenir de l'information. (2) Des informations inconsistantes : informations non fiables, présence de conflits internes (Peuvent provenir de la difficulté à établir un compromis entre les facteurs externes et les composantes internes tels les

⁴⁷ Voir 3ème partie § 4-2-2

motivations, valeurs etc.) et externes (Ecart entre les préférences d'un individu et les préférences exprimées par d'autres).

2.2 Procrastination décisionnelle

D'après un article du Monde (Maillard, 2014), la procrastination, touche environ 50% des étudiants, contre 30% en moyenne de la population adulte, et selon Brigitte Prot (citée par (Maillard, 2014), elle est le problème majeur que rencontrent les jeunes au cours de leur cursus scolaire puis universitaire. Distraction, problèmes de concentration ou neurologiques dus à des multiplications de plus en plus importantes de tâches. Lachaux (2014) estime que

nous mettons à rude épreuve le système exécutif de notre cerveau. Situé dans le lobe frontal, ce *chef d'orchestre du cerveau* est chargé de la planification des actions et de la gestion de l'attention. Pour se mettre au travail, il faut se concentrer sur une tâche à la fois. Notre cerveau doit décomposer une tâche complexe en sous-tâches pour en faciliter le traitement.

Phénomène d'actualité qui inspire le développement de logiciels anti-procrastination (à base de blocage de sites web ou de planification de tâches).

Les données sur la procrastination dans le domaine de la psychologie présentent d'autres aspects, tel ceux de Di Fabio et Busoni (2006) qui ont analysé les fondements empiriques de la procrastination décisionnelle et ont retenu que cette dernière avait des relations avec la perception d'échec cognitif⁴⁸, le névrosisme, la conscience, l'extraversion, la distraction et une relation inversement proportionnelle avec l'estime de soi. La procrastination décisionnelle serait perçue comme une réaction adaptative permettant d'éviter de se mettre à l'épreuve, d'éviter un échec potentiel en reportant les décisions ; elle n'a pas de lien direct avec la procrastination de tâches. Les recherches empiriques de ces auteures ont pu confirmer qu'il existe un lien entre la procrastination décisionnelle et la perception d'échec cognitif définie comme *une attention insuffisante, une tendance à oublier les choses, une facilité à la distraction et un manque d'idées*, ainsi qu'avec le névrosisme, mettant en exergue que les processus d'autorégulation auraient un rôle important pour éviter la procrastination pendant la

⁴⁸ Se définit comme un manque d'attention, oublier certains faits, un manque d'idées etc.

prise de décision, et qu'il existe une corrélation inverse avec la dimension conscience *via* les processus d'autocontrôle (autodiscipline et attachement aux obligations).

Ces auteures avaient également établi et vérifié que la procrastination corrèle négativement avec la dimension énergie/extraversion. Ainsi les personnes à tendance introvertie, moins sociales, ont un volume de ressources peu important, cet isolement les rendrait plus prudentes dans leurs prises de décisions avec la conséquence de les reporter dans le temps. L'étude de la procrastination décisionnelle nous montre les variables qui favorisent la mise en place de ce comportement, mais en raisonnant de manière inversée nous pouvons ainsi cerner les facteurs qui se doivent d'être contrôlés pour favoriser un processus décisionnel non procrastinateur.

2.3 Indécision

D'après Forner (2007), l'indécision scolaire et professionnelle concerne le tiers des lycéens à la fin de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement supérieur les formes d'indécision sont plurielles et se conjuguent à différents facteurs d'interruption d'études ou de révision du choix professionnel, compte tenu des résultats universitaires.

2.3.1 Approche théorique

L'indécision peut s'envisager comme le négatif de la décision et de nombreux auteurs se sont déjà attachés à pouvoir délimiter ces processus chez les adolescents. Celle-ci se définit par l'incertitude concernant un futur cursus de formation et par rapport à son avenir. L'indécision peut être envisagée sous trois axes : (1) comparatif entre des groupes de personnes indécises et décidées, (2) développemental, en lien avec le développement vocationnel sous l'angle de Super, où le sujet passe du stade de l'enfance à celui de l'adolescence avec une confrontation à de nouvelles réalités, (3) cognitif, où l'indécision est la résultante de la confrontation de plusieurs facteurs, telles la personnalité, les capacités exploratoires, la connaissance d'éléments externes etc.

Forner (2010) distingue trois approches de l'indécision : l'absence de choix, l'état transitoire d'élaboration d'un choix et le dysfonctionnement des processus de choix. La première approche de l'indécision pourrait se faire par rapport à la notion de choix : « Il y aura état d'indécision de carrière quand une personne éprouve des difficultés à arrêter un choix de carrière », mais cette notion trop élargie considère les individus indécis quand ils ont en commun leurs états d'indécision. L'auteur constate que les tendances conceptuelles

actuelles doivent sortir de la simple opposition Indécis *versus* Décidé, pour se diriger vers un *continuum* qui partirait de l'indécision pour aller progressivement vers la décision.

La seconde approche (état transitoire d'élaboration de la décision à l'adolescence) rejoint la théorie développementale qui défend qu'au cours de l'adolescence, il y a une nécessaire période d'élaboration du choix et donc par conséquent d'indécision. La maturité de carrière comme état préparatoire aux prises de décision vocationnelle aurait pu suggérer que les personnes indécises pouvaient avoir des scores inférieurs aux personnes décidées, ce qui aurait occasionné une diminution de l'indécision après l'adolescence, ce qui ne peut être généralisé. De ce fait, l'indécision ne peut pas s'inscrire exclusivement dans un cadre développemental, comme un *inévitabile état transitoire de l'adolescence, mais comme une caractéristique de la personne* (Forner, 2010).

La troisième approche de l'indécision consiste à aborder cette notion en termes de dysfonctionnement des processus de choix ; les modèles de décision, outre l'aspect cognitif, contiennent plusieurs phases différenciées : recherche d'information, analyse et exploration ; synthèse, évaluation et mise en œuvre (cf. 2^{ème} partie § 4, Forner (2007) ou Gati (2003)). Dans ces approches de modélisation, l'indécision liée à la non décision, renvoie au déficit et au dysfonctionnement de l'un des processus mobilisés. La démarche empirique a invalidé ce type de raisonnement, car un jeune adolescent peut être apte à décider (ce qui ne va pas préjuger de l'efficacité de sa décision néanmoins) en n'ayant pas validé l'ensemble des processus nécessaires à la prise de décision vocationnelle.

2.3.2 Variables corrélées

Différentes approches empiriques ont pu mettre en évidence que les adolescents ont un degré d'indécision en lien direct avec leur situation scolaire : celui-ci est élevé en classes de cinquième et de première, alors que la classe de troisième le diminue sans modifier les facteurs intrinsèques et extrinsèques. Si dans l'ensemble les actions de conseil d'orientation ont tendance à diminuer les états d'indécision, celles-ci peuvent parfois l'augmenter.

De fait, les actions d'accompagnement n'ont pas toujours à promouvoir des actions de décision, tant que celles-ci ne sont pas indispensables. Néanmoins, favoriser une décision efficace induit qu'il faut pouvoir réaliser un réel diagnostic des facteurs d'indécision. Le propre de l'adolescence, et surtout lors de l'année du baccalauréat, mais également lors des choix des CAP / BEP, est de devoir prendre une décision dans une période où l'incertitude guide des choix ou des non-choix. Et pourtant, l'adolescent ou le jeune adulte s'engage pour

plus de 40 à 50 années de sa vie professionnelle. S'engager dans une filière d'étude pour aboutir à une profession que l'on connaît peu, ou s'engager dans des études car celles-ci les attirent ? Certains d'entre eux mûrent leur décision au fil des années, en fonction de la connaissance de soi et de l'influence de l'environnement. D'autres, que nous retrouvons souvent chez les étudiants lors de leur entrée à l'université, restent hésitants, ou soumis à l'influence d'autrui (notamment parentale). Cette hésitation peut être en rapport avec leurs intérêts, mais ils ne possèdent pas une idée précise de leur orientation. Un troisième groupe d'adolescents achève le cycle secondaire sans avoir réfléchi aux prémices d'une orientation possible. La première question que l'on peut se poser concerne l'ensemble des déterminants différenciant ces trois groupes face au choix vocationnel. En amont de toute prise de décision dans une situation vocationnelle, il existe une ou plusieurs motivations. Par conséquent, s'attacher à comprendre la prise de décision implique d'approfondir et mieux comprendre les liens qui unissent motivation et décision vocationnelle.

Par ailleurs, si le genre peut influencer sur la maturité, donc sur la capacité à pouvoir décider de son orientation de manière optimale, il ne paraît pas différencier l'intensité de l'indécision selon le sexe. Seules les causes de l'indécision sont marquées par le genre : pessimisme par projection sur le devenir pour les filles et désinvestissement scolaire pour les garçons. Comme pour la maturité de carrière, il ne semble pas que l'âge intervienne dans la variabilité de l'indécision (ni dans les échelles qui la composent).

Forner (2009) note des facteurs contextuels comme l'origine sociale, le type d'établissement scolaire ainsi que le niveau de formation.

Ainsi, l'indécision semble un peu plus forte dans les milieux favorisés, où certaines causes d'indécision sont plus fréquentes (manque de développement et manque de méthode) tandis que d'autres sont plus fréquentes dans les milieux modestes (obstacles externes, anticipations pessimistes et désinvestissement de la scolarité... l'établissement scolaire fréquenté est une cause importante de variabilité) et l'on peut distinguer un effet dû au secteur de recrutement (plus ou moins favorisé), un autre dû à l'opposition entre implantation rurale et urbaine, ainsi qu'un important effet dû aux établissements eux-mêmes, qui s'analyserait en termes de politique ou de tradition, d'orientation. Le niveau de formation intervient dans la mesure où c'est en fin de collège que la pression à la décision est la

plus forte. Lors d'une étude menée auprès de collégiens et de lycéens, Forner et Martin (1998) ont montré que l'évolution de l'indécision passe par un minimum en classe de troisième entre celles de cinquième et de première. A l'inverse, les facteurs de l'indécision sont pratiquement insensibles au niveau de formation.

Carr et *al.* (2013) ont réalisé une recherche comparative entre plusieurs pays (Etats-Unis, France, Suisse et Italie) sur 4 facteurs de l'indécision⁴⁹ :

- Le névrosisme et l'affectivité négative (décrits comme une tendance pour les personnes à éprouver des émotions négatives et de la vulnérabilité lors des processus de prise de décision) induisent le fait de mettre prioritairement l'accent sur les conséquences négatives de la décision, de s'appuyer fortement sur les autres personnes lorsqu'elles prennent des décisions et d'adopter des comportements et stratégies d'évitement.
- Des variables en apparence disparates : les besoins de recherche d'information professionnelle, des expériences conflictuelles, un sentiment d'anxiété et l'incapacité de s'engager dans un choix⁵⁰.
- Le manque de préparation afin de pouvoir prendre une décision⁵¹ efficace.
- Des facteurs interpersonnels conflictuels, reflétant un manque de soutien, voire de désaccord avec l'environnement proche sur le sujet des choix de carrière.

Les résultats ont montré qu'il y avait une normalité acceptable (de l'outil utilisé) pour les trois échantillons, l'échantillon italien ayant obtenu de manière significative des scores moyens plus élevés que les Etats-Unis dans les 4 échelles, l'hypothèse du modèle à 4 facteurs s'ajustait aux données dans les trois échantillons.

2.3.3 Indécision et motivation

Nuttin (1980), en réalisant une synthèse entre les aspects dynamiques et cognitifs de la personnalité, définit la motivation « *comme l'expression du dynamisme qui pousse tout être vivant à entrer en relation avec son environnement pour se maintenir en vie et se développer* ». En effet, l'activité cognitive a un rôle primordial dans la réalisation des besoins en élaborant, d'après l'auteur, des « objets-buts » ainsi que des projets conditionnant la

⁴⁹ L'outil utilisé était le Career Indecision Profile-65 [CIP-65].

⁵⁰ Intérêts trop vastes, changement d'objectif, crainte d'abandonner une issue en s'engageant dans une autre.

⁵¹ Reflètent de faibles niveaux de maturité de carrière et des sentiments d'efficacité personnelle faibles.

validation des objectifs. Pour cet auteur, l'élaboration de projets émane de la personnalité, ce qui nous permet de faire le chainage entre projet professionnel et activité du sujet. Il définit lui-même le projet comme étant « l'élaboration et la concrétisation d'un besoin personnel d'auto-développement. Ce projet ne peut être introduit de l'extérieur comme un corps étranger, sinon des actions de rejet et de défense pourraient se déclencher ». Aider à orienter consiste à « aider discrètement la personnalité à développer ses propres potentialités d'élaboration », le besoin primaire serait dans ce cas le besoin personnel d'auto-développement. L'élaboration de projets professionnels et vocationnels ne peut être qu'un processus intériorisé, un élément personnel, inhérent au sujet. De fait, les processus motivationnels mobilisent de manière simultanée ou séquentielle les fonctions cognitives, conatives et affectives, induisant un comportement qui sera propre à l'individu. La motivation a une double fonction reposant d'une part sur un processus d'activation des fonctions cognitives dans la phase projet et de moteur dans la phase de réalisation / production. Différentes dimensions ont été étudiées qui seraient corrélées (en valeur absolue) avec l'indécision : la planification, l'exploration professionnelle, le développement de l'identité ou l'estime de soi, la timidité, la peur de réussir ou l'externalité du contrôle.

2.4 Anxiété

Le développement vocationnel de l'adolescent s'accompagne bien souvent d'une croissance diffuse de l'anxiété, qui se manifeste par des perturbations du processus de décision (exploration des issues possibles, décision et engagement) ou au contraire par un engagement quasi spontané, non réfléchi, dans la première solution qui se présente (voire une crainte de s'engager à l'issue de l'une des phases du processus décisionnel). Comme le soutiennent Wheeler et Janis (1980) la prise de décision s'opère dans le conflit et s'accompagne d'une sensation d'inconfort et d'une certaine forme d'anxiété, qui serait générée spécifiquement par les questions d'orientation⁵² : on parlera dès lors d'anxiété décisionnelle. La dichotomie entre l'anxiété-trait (de personnalité) et l'anxiété-état (généralisé) sur le processus de décision est assez difficile à réaliser et certaines recherches n'aboutissent pas toujours aux mêmes résultats, mais l'ensemble des travaux converge vers le fait que l'anxiété est associée seulement à quelques formes d'indécision. On peut tout à fait envisager, dans le cadre du modèle du *continuum*, (Forner, 2010) que l'anxiété interfère dans

⁵²Pouvant être réduite par l'acquisition des compétences à la prise de décision.

le processus décisionnel et nous pourrions émettre l'hypothèse qu'elle aurait un poids important dans l'échelle des processus du modèle hiérarchique.

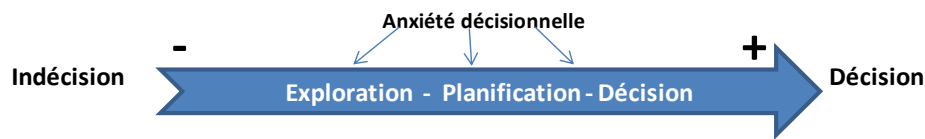


Figure 15 : Hypothèse de l'influence de l'anxiété décisionnelle sur l'échelle des processus sur la base du continuum

2.5 Stratégie de coping

La phase de prise de décision est inconfortable, voire source d'anxiété. En amont de tous processus, le décideur devra faire face ou éviter cette période conflictuelle en adoptant différentes attitudes possibles afin de réduire les dissonances cognitives situationnelles (cf. Hilton, 1962, p. 112). Nous allons aborder dans ce chapitre ces stratégies d'ajustement aux situations conflictuelles que l'on nomme en anglais « coping ». Le coping (Baudouin, Blanchard & Soncarrieu, 2004, pp. 293-306), (Aubret & Blanchard, 2010), se définit comme

le processus actif par lequel l'individu, par l'auto-appréciation de ses propres activités et de ses motivations, fait face à une situation stressante et réussit à la maîtriser... l'action est soutenue par des représentations et n'a de sens que par le but que l'on se fixe et par le contexte social dans lequel cette action est inscrite.

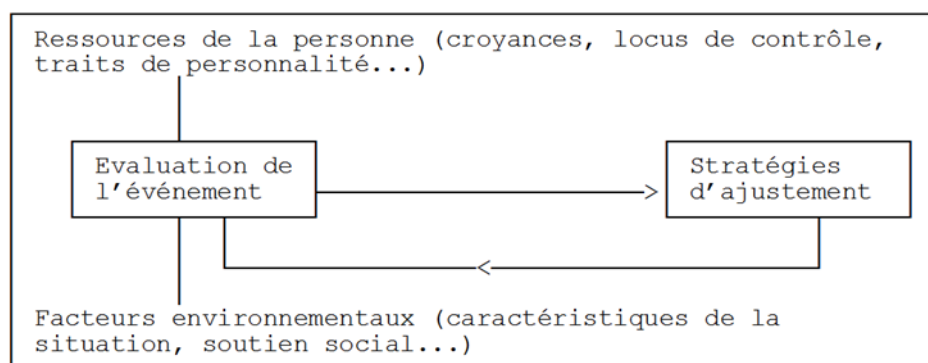


Figure 16 : Processus de coping (Paulhan, 1992, cité par Blanchard, 2006)

Des recherches empiriques (Safont & *al.*, 1994)⁵³ ont été effectuées dans le cadre des décisions d'orientation chez des adolescents contraints d'abandonner leur choix d'étude initial. Ces auteurs ont déterminé qu'il existait trois types de stratégies adaptatives permettant de faire face au conflit : (1) des stratégies autonomes, au cours desquelles le sujet trouve la solution par et en lui-même, telle une mobilisation des moyens pour contourner l'obstacle ou le réajustement des objectifs en fonction des moyens disponibles ; (2) des stratégies hétéronomes, quand le sujet ne possède pas les moyens pour conserver ses objectifs, telle l'apathie laissant le choix des objectifs et des moyens au hasard ou à une tierce personne, (3) des stratégies réactionnelles contre-dépendantes, par exemple d'opposition par rapport à une personne ou à un groupe, en effectuant un déni des difficultés et des obstacles.

Si l'on peut considérer les stratégies de coping comme une réponse adaptative proche des mécanismes de défense (Ionescu, 1997 cité par Blanchard, 2006), il est important de pouvoir apprécier l'efficacité de celles-ci. Dans le cas d'une décision de carrière, l'utilisation et l'efficacité d'une stratégie de coping spécifique, centrée sur le problème ou sur l'émotion, seront dépendantes de facteurs personnels et environnementaux, comme la durée et la maîtrise possible de l'événement stressant. Paulhan, (1992) cité par Blanchard (2006) estime ainsi que chaque stratégie peut être bénéfique sur une durée définie et qu'il n'existe pas de stratégie de coping efficace en soi, indépendamment de ses aspects perceptivo-cognitifs. Ainsi les comportements d'évitement sont plus efficaces à court terme (3 jours), les stratégies actives le seraient à long terme (2 semaines) et la dénégation faciliterait l'assimilation des éléments issus du conflit.

Pourrait-on observer ce type de comportement dans le cadre d'une décision d'orientation ? Cela peut s'avérer quand la situation d'orientation impose au sujet de faire-face aux données contextuelles et à diminuer les dissonances.

⁵³ Cité par Aubret et Blanchard, 2010

3. Facteurs influençant le processus décisionnel

3.1 Le soi dans la prise de décision

Dans les différentes échelles d'évaluation de la maturité vocationnelle, il est constaté qu'il est nécessaire d'avoir une connaissance de soi suffisante et donc une bonne représentation de soi pour prendre une décision efficace. Comme de nombreuses variables sont liées à la conception de soi (autonomie, sentiment d'efficacité personnelle, locus de contrôle, maturité de carrière), il nous paraît opportun de comprendre la genèse et la structure de la conception de soi et de l'estime de soi en lien avec les processus décisionnels.

3.1.1 Concept de soi

Guichard et Huteau (2007) définissent « le concept de soi comme la représentation évaluative et descriptive que se forme une personne à propos d'elle-même... le concept de soi comprend à la fois l'image de soi et l'estime de soi ». L'image de soi se construit sans procédé évaluatif alors que l'estime de soi est évaluée et fait référence à l'auto-jugement. Le concept de soi peut se décliner en fonction du contexte ou du rôle que la personne détient, notamment dans un cadre professionnel, on parlera dès lors de concept de soi professionnel qui peut se conjuguer dans un contexte familial au concept de soi de père de famille. L'ensemble de ces sous-concepts de soi est englobé dans la notion plus générale de système de concept de soi.

Dans le cadre vocationnel, nous nous attacherons principalement au concept de soi professionnel, dans la lignée de Super (1957) qui estime que le choix d'orientation est la tentative d'une personne de réaliser un concept de soi professionnel porté également par le concept de soi qui est lui-même défini comme « une structure organisée de connaissances contenant des traits, des valeurs, des souvenirs épisodiques et sémantiques liés au soi et contrôlant le traitement de l'information pertinente pour le soi » (Campbell & *al.*, 1996, cité par Guichard & Huteau, 2007). Super (1963) cité par Gadbois (1969) perçoit des niveaux différenciés dans la conception de soi : les perceptions de soi, impressions brutes relativement restreintes, des images de soi simples, groupes de perceptions de soi organisées ; des images de soi complexes, groupes d'images de soi simples intégrées dans le cadre d'un rôle social ou fonctionnel ; le système des images de soi, constitué par l'ensemble des images de soi relatives aux divers rôles que joue l'individu au cours de sa carrière professionnelle, induit l'image de soi professionnelle définie comme la constellation des images de soi simples que

le sujet considère comme pertinentes. Huteau (2007) propose un modèle basé sur une approche cognitive pour expliquer les choix des adolescents vis-à-vis des professions et activités professionnelles à partir du concept de schéma⁵⁴ de soi. L'adolescent conçoit ses préférences vocationnelles en évaluant la correspondance entre des schémas de soi et des « prototypes professionnels », correspondant à des traits dominants existant dans une profession donnée. Par exemple : pour être enseignant en anglais, il faut être bon en anglais. Les choix retenus seraient ceux où la correspondance serait la plus forte, c'est-à-dire avec la meilleure adéquation entre les schémas de soi et les dimensions du prototype d'un métier.

3.1.2 Estime de soi

Bandura (2007) définit l'estime de soi comme l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur. Capertino (1995) cité par Dozot, Piret et Romainville (2009), la définit également « comme la comparaison entre ce que l'on est ou croit être (concept de soi) et ce que l'on est ou pourrait être (idéal du moi). [...] L'estime de soi s'organise à partir des qualités que la personne se prête et de la façon dont les autres la jugent ». Dans cette optique, l'estime de soi s'apparente à une évaluation de soi, basée sur la connaissance et la conscience de soi confrontées à un idéal projeté. Mathématiquement, plus la différence entre le concept de soi et l'idéal de soi est faible, plus l'estime de soi serait élevée.

A ce niveau, deux approches sont dès lors possibles en fonction de la configuration de l'estime de soi : soit une et indivisible, comme celle de Rosenberg (1979) qui défend une configuration unidimensionnelle, soit multidimensionnelle, selon la conception de Coopersmith, pour qui une personne s'évaluera différemment en fonction du domaine ou du contexte.

Dans une approche situationniste, l'estime de soi serait « variable » car elle pourrait subir des modifications à certains moments de l'existence. Une personne confrontée à une situation affectivement négative, induisant un élargissement de l'écart entre le concept de soi et l'idéal du moi, éprouvera un inconfort émotionnel qui provoquera la mise en œuvre de mécanismes de régulation qui vont s'appuyer sur divers éléments constitutifs de l'estime de soi pour retrouver l'état émotionnel initial. Ces mécanismes de régulation peuvent être très différents : cela peut être interpréter différemment les informations sur soi-même, changer le contexte en

⁵⁴C'est un ensemble constitué de croyances sur soi-même qui dirigeraient le système d'information, organisations hiérarchiques de connaissances dans lesquelles des images de soi spécifiques à des situations sont emboîtées selon un ordre croissant de niveau d'abstraction (Guichard & Huteau, 2007)

se rapprochant de personnes plus proches de soi, ou provoquer un désinvestissement de la dimension mise en échec. Deux éléments sont à remarquer, qu'il faudra prendre en compte dans l'évaluation psychométrique de l'estime de soi : (1) plus l'estime de soi est structurellement faible, plus la fluctuation de l'estime de soi sera importante, alors que celle-ci est plus stabilisée chez les personnes qui ont une estime plus élevée, (2) les mécanismes de régulation sont différenciés suivant la valeur de l'estime de soi : plus l'estime de soi est élevée, plus les personnes auront tendance à se focaliser sur leurs points forts en essayant de les entretenir, alors que les personnes ayant une estime de soi faible risquent de rentrer dans un système circulaire où les comportements d'évitement vont entraîner une diminution de l'estime de soi, qui elle-même va induire des comportements d'évitement etc.

Cependant, ces systèmes circulaires peuvent être tout autant positifs que négatifs pour la personne. Le concept de soi et l'estime de soi sont par nature corrélés avec la maturité vocationnelle, du fait qu'ils en sont l'un des composants. En termes décisionnels, le concept de soi est représenté par l'estimation des capacités, facteur étant naturellement proche du sentiment de compétence, l'estime de soi, souvent évaluée par l'auto-évaluation de ses résultats scolaires et par l'estimation de ses expériences. D'autres variables interviennent sur cette échelle, notamment le sentiment d'efficacité personnelle.

3.1.3 Modèle de Harter et Lawrence

Harter (1982) et Lawrence (1988) cités par Robergeblanchet se sont intéressés au développement de l'estime de soi chez l'enfant dans un cadre scolaire. Dans leur modèle de représentation du concept de soi, ils définissent l'estime de soi comme étant l'évaluation individuelle de la divergence entre l'image de soi et le soi idéal, rejoignant ainsi l'approche de Cupertino concernant la confrontation du concept de soi avec l'idéal du moi.

Ils ont élaboré un modèle hiérarchique de l'estime de soi, permettant à l'enfant de ne pas modifier l'estime de soi globale s'il y a eu une évaluation négative partielle. Cette approche multidimensionnelle de l'estime de soi rejoint celle de Coopersmith.

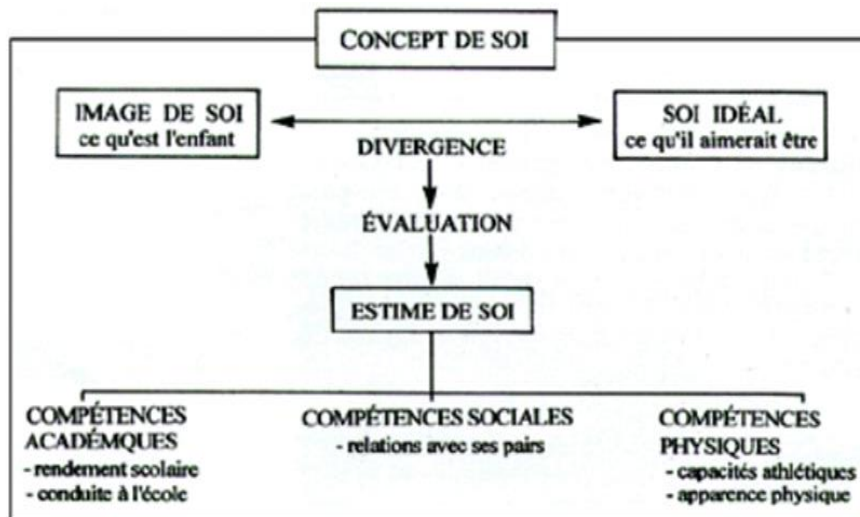


Figure 17 : Modèle théorique du concept de soi selon Harter (1982) et Lawrence (1988)

3.2 Genre et prise de décision

En dehors du champ de l'indécision, Chester et Bezrukova (2010) confirment l'idée que le genre joue un rôle dans la propension à prendre des décisions risquées, certains allant même à dire que le dosage de testostérone serait corrélé avec l'importance de la prise de risque financier... reliant cette hormone masculine à la compétitivité et au goût du risque (Archer, 2006 cité par Chester et Bezrukova, 2010) alors que d'autres études montraient qu'une augmentation des niveaux de testostérone conduisait à des choix irrationnels, certes motivés... Que les femmes tendraient donc à prendre moins de risques que les hommes, semble récurrent dans plusieurs types de contextes et pas seulement financiers. De fait, le genre pourrait jouer un rôle essentiel dans la prise de décision, en tant que processus lié à un risque, mais ces résultats se doivent d'être pondérés car d'autres études ont montré que le comportement décisionnel des hommes est moins marqué par la prise de risque lorsqu'ils pensent que leurs décisions sont évaluées par des personnes de statut équivalent au leur. Ces éléments concernent les situations de décision chez l'adulte en situation de risque, mais sont-ils transposables aux situations de choix professionnels chez l'adulte et l'adolescent ? Comme le remarque Vouillot (2010), il existe en amont une division sexuée de l'orientation qui induit un certain nombre de difficultés : les jeunes adultes femmes sont plus nombreuses à avoir un diplôme de niveau supérieur que les garçons, la crise de l'emploi touche plus les garçons peu qualifiés que les filles à niveau de diplôme similaire, le taux de chômage des jeunes femmes est plus élevé et leur salaire est inférieur à celui des hommes. De ce fait, il apparaît que le

genre a une influence directe sur les processus décisionnels d'orientation qui maintiennent la division sexuée du travail, mais cette influence est elle-même soumise aux rôles des intervenants du système scolaire, répétant les normes (dans un traitement parfois inégalitaire) de genre et donc de représentation des professions. D'après Vouillot (2010), ces pratiques pédagogiques alimenteraient la représentation sexuée des métiers, notamment à l'égard des matières scientifiques préférentiellement dédiées aux garçons.

L'environnement familial alimente également ces stéréotypes de sexe, de manière consciente ou non, se reposant sur les pratiques neutres et faussement égalitaires de l'école. L'autre facteur retenu par l'auteure serait le libre-choix donné à l'adolescent pour le choix de carrière. En partant du principe que « la liberté ne laisse pas forcément libre », Vouillot estime que l'autonomie de choix peut être parasitée par les normes et représentations sociales, et que le degré de liberté de décision vocationnelle devrait être plus encadré pour ne pas renforcer cette division sexuée. Au travers de ces points de vue, il est légitime de s'interroger sur le paradoxe de l'autonomie comme facteur de renforcement de la compétence à s'orienter et l'autonomie comme variable soumise aux rôles et représentations qui risquent d'induire des choix aux prises avec le genre.

Nous avons vu, au début de ce chapitre, que le genre avait une influence positive sur le concept de décision efficace en situation de risque à l'âge adulte. Il s'ensuit que les représentations et rôles influent différemment, voire de manière inversement proportionnelle, sur la compétence décisionnelle sous l'emprise du genre en fonction des expériences vécues, de l'âge et du contexte. Guichard et Huteau (2007) évoquent la notion de schémas de genre, assimilée aux schémas de soi, pour rendre compte des ensembles de croyances associées au genre. Cette démarche cognitive peut, au même titre que les représentations de genre, s'inscrire dans les choix sexués des professions, tant pour les garçons que pour les filles.

Différentes théories sur le genre et les valeurs amènent à conclure que les hommes mettent en avant des valeurs instrumentales (concernant l'agir, proche de la décision), comme le pouvoir et la réussite, tandis que les femmes porteraient plus des valeurs d'expression et de communauté comme la bienveillance et l'universalisme (cf. 2^{ème} partie, § 3.2). Schwartz (2006) remarque, d'un point de vue empirique, qu'en réalité ces différences sont faibles et statistiquement significatives pour 8 valeurs. Si la compétence à s'orienter est sous l'influence du genre pour l'aspect qualitatif du choix, il existe aussi une corrélation entre la maturité vocationnelle et le genre pour l'aspect quantitatif, bien que les recherches n'arrivent pas

toujours à une conclusion unanime. D'après le modèle hiérarchique de la maturité de Forner et *al.* (2005), (2009), (2012), il est néanmoins constaté que les filles ont une maturité décisionnelle plus forte que les garçons, différence accrue sur la connaissance du monde vocationnel (connaissance des professions des formations et du monde du travail) et sur la maîtrise des processus (planification, décision et exploration), résultats que nous avons également constatés lors de notre recherche empirique auprès d'étudiants littéraires et scientifiques, filières très marquées par le genre. De ce fait, la compétence à s'orienter devrait être plus importante chez les filles, mais la qualité de la décision risque d'être fortement soumise à la représentation sociale des études et des professions (cf. 1^{ère} partie §5.3).

3.3 Le locus de contrôle

Le locus de contrôle peut se référer à l'attitude d'un sujet en fonction de la représentation de soi, de ses comportements et de sa capacité à influencer les événements. En ce sens il devrait être lié au processus décisionnel. Paquet (2009) différencie le contrôle interne basé sur l'acceptation de la responsabilité des conséquences de ses actes à son propre comportement, l'adoption d'un comportement en général responsable et la croyance que les résultats obtenus sont conséquents à ses propres comportements, du contrôle externe où la personne attribue les résultats obtenus, aux situations, à la chance, à une force extérieure, voire au pouvoir d'autres personnes. Il existe une norme d'internalité et d'externalité. Dans la première configuration, les locus de contrôle interne ont une image de désirabilité sociale, dans le second cas et dans des situations d'interactions asymétriques de comportement, statuts et rôles, l'externalité sera valorisée, par exemple lors de la distribution de sanction, conduisant à un locus de distribution (Gangloff & Soudan, 2013) qui irait sur un axe de déresponsabilisation de l'agent distributeur de la sanction. Pour Rotter (1966),

quand un renforcement est perçu par le sujet comme suivant ses propres actions, mais non entièrement contingent à son action, alors dans notre culture il est typiquement perçu comme le résultat de la chance, du destin c'est-à-dire sous le contrôle d'une puissance étrangère, ou comme quelque chose d'imprévisible car sous-tendu par des forces multiples et complexes. Quand un événement est interprété de cette manière par l'individu nous disons que le contrôle est externe. Si une personne perçoit que l'événement est contingent à son propre comportement ou à ses caractéristiques personnelles, relativement permanentes, cette croyance est étiquetée en tant que contrôle interne.

L'effet du renforcement n'est pas identique suivant que les personnes établissent ou non un lien de causalité entre leur comportement - renforcement. Le comportement sera issu de la conséquence de la valeur du renforcement et de la représentation du lien comportement/renforcement. Toute tentative d'explication d'une situation ne correspond pas forcément à un locus de contrôle. Ainsi on différencie le locus de contrôle de l'attribution causale (ou processus d'attribution) qui se définit comme « une inférence ayant pour but d'expliquer pourquoi un événement a eu lieu ou encore qui a pour but d'expliquer le comportement d'autrui aussi bien que notre propre comportement » (Vallerand & Bouffard, 1985, cité par Paquet, 2009).

Fournier voit trois différences principales : (1) le locus de contrôle est considéré comme un *a priori*, dépendant du renforcement obtenu dans une situation précise, alors que l'attribution causale serait un *posteriori*, une explication liée à une situation ; (2) le locus de contrôle renvoie à la notion d'existence ou de non existence d'un lien entre un comportement (ou une caractéristique personnelle) et un renforcement, interne ou externe, alors que l'attribution définit l'origine de la cause perçue d'un renforcement sans que la personne puisse avoir un contrôle sur cette cause ; (3) la troisième différence est que le locus de contrôle porte sur les renforcements alors que l'attribution porte sur les conduites de la personne. Les travaux de Fournier⁵⁵ et *al.* (1985) montrent le lien étroit qu'il y a entre le locus de contrôle et le concept de maturité de carrière, recherche également confirmée par l'étude de Bernadelli et *al.* (2003) qui ont pu constater que les étudiants ayant un locus de contrôle interne important ont des scores de maturité vocationnelle supérieurs à ceux ayant un locus de contrôle externe. Les auteurs notent que les étudiants ayant un locus de contrôle interne élevé croient en l'importance de planifier un projet de carrière, au lien existant entre soi et les divers possibles de projet de carrière et ils se montrent plus réactionnels pour tirer profit de leur expérience universitaire. Les travaux de Chevrier (1987) montrent également que les élèves qui ont un locus de contrôle interne élevé ont en général une connaissance élargie des diverses étapes et processus de la prise de décision vocationnelle.

On pourrait établir une comparaison structurale entre le sentiment d'efficacité personnelle⁵⁶ de Bandura (2007) et le locus de contrôle. Dans le premier cas, les personnes

⁵⁵ Cité par Stassart

⁵⁶ Paquet (2010) estime que les concepts de motivation, d'effectance (besoin intrinsèque de traiter efficacement l'environnement, concept proche du désir de contrôle) et d'efficacité personnelle sont des concepts proches mais différenciés. Ces deux concepts diffèrent par (1) le désir de contrôle et la motivation d'effectance sont des facteurs dispositionnels alors que le locus de contrôle est situationnel, (2) et par le fait que la motivation

s'appuient sur leur croyance d'efficacité pour entreprendre des actions et notamment pour décider, persister et mettre en œuvre leurs actions dans l'objectif des résultats attendus, donc l'exercice de contrôle dans le but qu'on souhaite atteindre (facteur situationnel). Alors que le locus se réfère plus à l'exercice du contrôle sans avoir nécessairement un objectif et des résultats attendus à celui-ci (facteur dispositionnel). Ainsi Paquet (2009) estime « qu'on peut très bien penser que le renforcement souhaité est dépendant de nos comportements (locus de contrôle interne) sans pour cela penser que l'on possède les moyens d'obtenir ce renforcement (sentiment d'efficacité personnelle). » Comme le sentiment d'efficacité personnelle, le locus de contrôle s'inscrit dans le processus décisionnel d'orientation ; ces deux concepts sont proches mais diffèrent par leurs structures dispositionnelle et situationnelle. Le locus, de par sa définition, est une manière de percevoir le monde et la conception de soi, afin de s'adapter en émettant des actions qui ne sont pas nécessairement liées à des objectifs externes, *a contrario* du sentiment d'efficacité. Par rapport au modèle hiérarchique de la maturité, nous savons que le locus de contrôle est corrélé positivement avec l'internalité, mais il est difficile à ce stade de le rattacher à l'échelle des processus ou de la représentation de soi.

Beauvois et Dubois (1988) proposent une autre conception dans laquelle l'internalité ne serait pas une composante de la personnalité mais une variable sociale issue d'une valorisation socialement acquise. L'internalité serait dès lors considérée comme une norme sociale de jugement nommée norme d'internalité.

Pasquier et Lucot⁵⁷ (1999) ont mené une recherche auprès de 488 sujets, avec un questionnaire de 72 items à choix forcé pour baser une échelle de continuité du locus de contrôle qui irait de l'externalité à l'internalité.

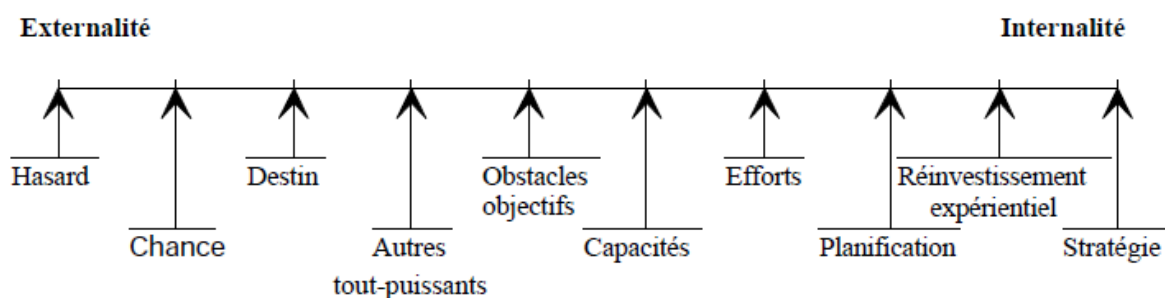
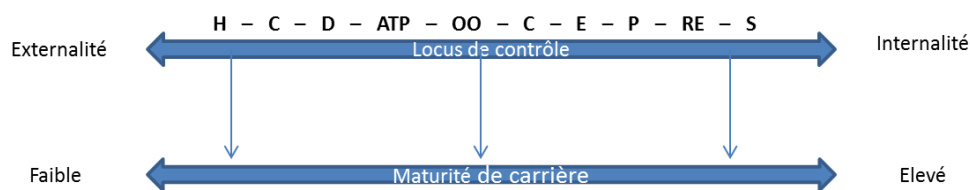


Figure 18 : Continuum d'internalité

d'effectance est indépendante des compétences du sujet alors que le sentiment d'efficacité est dépendant du sentiment de compétence dans une situation et un contexte donnés.

⁵⁷ Voir N.E.L.C.-I.E. 3^{ème} partie, § 4.3.2

Cette échelle nous intéresse particulièrement car elle comporte trois items proches de l'échelle de la maturité de carrière : Capacités, planification et Stratégie et qu'elle se base sur un *continuum* progressif. Ainsi si le locus de contrôle agit sur la maturité de carrière (Chevrier, 1987), processus considéré comme un état préparatoire à la décision, qui peut également s'envisager comme un *continuum* progressif (maturité faible à maturité élevée), il serait intéressant de superposer les deux *continuums* afin de trouver les points de convergence tant d'un point de vue développemental que cognitif :



D'autres études citées par Pasquier et Lucot (1999) ont pu montrer le lien existant entre le locus de contrôle et :

- La réussite universitaire : Rousvoal⁵⁸ (1998) a pu montrer que le Locus de Contrôle pouvait être une valeur prédictive de la réussite universitaire (de 69 étudiants de 1ère année de DEUG, tests passés : QMF (Forner) et NELC-IE avec une corrélation de 0,39 pour le score d'internalité *versus* une corrélation de 0,19 pour le score de motivation
- La réussite aux tests d'aptitudes : ce même auteur a montré des corrélations modérées et significatives entre le score I-E et des tests d'aptitudes verbales de Bonnardel : 0,21* avec le B.V.8 et 0,23* avec le B.V.16 (E.A.P., éd.), confirmant ainsi le lien entre l'internalité et la meilleure réussite aux tests d'aptitude.
- La remédiation cognitive : une étude menée sur un groupe de 37 stagiaires adultes en formation professionnelle continue (Pasquier, 1996) a permis d'établir une liaison entre le LOC et la capacité d'apprentissage dans le cadre d'actions de remédiation cognitive. Les personnes ayant un locus de contrôle interne tirent un meilleur profit des effets de la remédiation cognitive que les externes.

⁵⁸ Cité par Pasquier et Lucot (1999)

- L'estime de soi : une étude de Lucot (1997) montre des liaisons positives entre le score d'internalité et l'estime de soi (0,25) évaluée par l'inventaire de Coopersmith (E.C.P.A., éd)
- L'efficience cognitive : il existe une corrélation de 0,34 entre le score obtenu au R85 (E.C.P.A., éd.) et l'échelle de Locus de contrôle (N.E.L.C.-I.E)
- L'insertion professionnelle : à niveau égal de compétence professionnelle (évalué par la note de stage dans le cadre de stagiaire en formation professionnelle), les personnes présentant un locus de contrôle interne ont une tendance à s'insérer professionnellement mieux que les externes (corrélation partielle à 0,21).

3.4 Sentiment d'efficacité personnelle

Nous avons vu au chapitre 3 (de la 1^{ère} partie) les diverses composantes du sentiment d'efficacité personnelle et ses liens avec les processus de décision (Lent, 2008). Les théories de Bandura ont induit de nombreuses recherches à propos des processus de choix professionnels et de prise de décision vocationnelle, mettant en lumière que le sentiment d'efficacité appuie positivement les processus d'orientation en général. De ces différentes approches, est apparue la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP), qui s'intéresse aux divers processus par lesquels le sujet développe ses motivations et intérêts, opère des choix universitaires et professionnels et parvient à des niveaux de réussite. Egalement nommée théorie sociocognitive de la carrière et directement dérivée de la théorie de Bandura, elle s'intéresse à la capacité des individus à être maîtres de leur orientation scolaire et professionnelle, en lien avec les influences environnementales et personnelles. C'est une approche constructiviste où l'individu peut influencer son devenir et son environnement. Plus les apprenants (élèves ou étudiants) croient en leur capacité à répondre aux exigences universitaires et à exercer une profession, mieux ils se préparent aux différentes carrières. Plus le sentiment d'efficacité perçue en termes d'orientation est élevé plus le processus décisionnel serait facilité. Blanchard (2008) montre également l'existence d'un lien direct entre le sentiment d'efficacité personnelle et le développement des intérêts. En citant Bandura (2007) : « Plus l'efficacité perçue à gérer de l'information est grande, plus le niveau de capacité à choisir, une formation ou une profession, est élevé ».

François (2009) a montré que le sentiment d'efficacité personnelle lié aux études universitaires avait une corrélation positive avec la performance universitaire des étudiants. Ainsi le sentiment d'efficacité personnelle intervient également comme médiateur du

développement des intérêts professionnels et des choix de carrière : les personnes développent des intérêts dans le cadre d'activités où elles pensent pouvoir réussir ; cette projection dans le futur de la possible réussite est structurée par des expériences antérieures et par un processus de *modelage*⁵⁹.

En extrapolant ce raisonnement, nous pourrions dire que si le sentiment d'efficacité personnelle influence positivement la performance, il est alors un agent influant le choix des objectifs et des actions et a donc également un rôle direct sur la compétence à s'orienter. Ceci rejoint la théorie sociale des carrières (Lent et Brown, 1996), les personnes élaborent des intérêts durables pour une activité si elles se considèrent comme compétentes et quand elles en attendent des résultats valorisants. Le choix du métier, ou de la filière universitaire à suivre, est réalisé bien sûr en fonction de leurs intérêts mais également du contexte qui encourage ou décourage le choix à venir. En résumé, le niveau de stabilité de réalisation est influencé par les aptitudes, le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les objectifs de performance. Le choix de carrière ou des études dépend des intérêts mais également des chances de valider ou pas des examens universitaires, sentiment issu de la croyance d'efficacité mais aussi des données contextuelles, telle la sélection pour entrer en master après avoir obtenu une licence. De manière générale selon François (2009), plus les gens ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé, plus le choix de carrière s'avère étendu. Dans le cadre de sentiment d'efficacité personnelle faible, les personnes restreignent leurs choix de carrière car elles doutent de leurs compétences et aptitudes. La maturité de carrière, et de manière plus étendue, la compétence à s'orienter, devrait être sous l'influence directe du sentiment d'efficacité personnelle, hypothèse que nous formulerons dans la partie empirique.

3.5 Autonomie

L'autonomie est un concept à l'interface de plusieurs sciences : éducation, psychologie, sociale, médicale, philosophie. Dans le champ de la psychologie de l'orientation, c'est un élément pivot, tant du côté des conseillers, qui y voient une ressource conditionnelle du projet, que du côté des consultants qui se situent parfois entre utopie et injonction paradoxale (Jouan, 2012). Ce concept renvoie également à un champ de représentations sociales polymorphes pour la majorité des acteurs de l'orientation (Auzoult et *al.* 2012), notamment en bilan de compétences, où elles représentent des enjeux sociaux et identitaires importants pour les

⁵⁹ Défini comme l'observation des résultats obtenus par d'autres personnes.

consultants. Les auteurs ont fait une recherche sur la représentation de l'autonomie auprès de trois types d'intervenants : Conseiller d'orientation psychologue (COP), Conseiller en bilan de compétences (CBC) et Conseiller en insertion (CI) :

	COP	CI	CBC
Prise de conscience	76*	76*	82*
Accompagnement	84*	68	91*
Coopération	56	88*	91*
Indépendance	68	76*	86*
Relation	56	72	77*
Personnalité	64	28	73*
Interdépendance	44	52	41
Stratégie	40	48	45
Particularité	44	28	59
Individualisme	24	56	41
Séparation	44	32	41
Originalité	16	20	41
Rébellion	16	28	27
Dépendance	20	12	23
Effectif	25	25	22
Seuil de centralité (Kolmogorov-Smirnov)	72.8	72.8	71

Notes. * éléments identifiés centraux car au-dessus du seuil (= non significativement différents de 100 %)

Tableau 10 : Réfutations (%) pour chaque item associé à la notion d'autonomie (Auzoult & al. 2012)

Les différences entre ces trois catégories d'intervenants se situent autour du thème de l'individualité (particularité, individualisme, originalité) ; des éléments ressortent par regroupement, selon le type d'intervenant : *la prise de conscience*, *l'accompagnement* (COP et CBC), *la coopération* (CI et CBC), *l'indépendance* (CI et CBC), *la relation* (CBC) et *la personnalité* (CBC). Dans le cadre scolaire, l'autonomie est perçue comme une compétence socialement et scolairement valorisée, à la fois par les conseillers d'orientation, qui voient en la prise de conscience le moyen de rendre compte de l'autonomie en orientation (Auzoult & al., 2012) et par l'environnement familial, moins lié au statut socio professionnel des parents qu'à leur capital scolaire. Gasparini et al. (2009), en s'appuyant sur une démarche empirique, considèrent que l'autonomie est une compétence construite sur une conceptualisation et une socialisation très différenciées.

Pour ces auteurs, il existe des formes plurielles de l'autonomie qui se déclinent suivant divers contextes et modalités. L'autonomie scolaire n'est pas naturelle en soi, elle est sous-jacente à de nombreux facteurs, comme de pouvoir s'orienter dans la sphère scolaire, décoder les attentes cognitives et comportementales, détenir des habitudes de travail, etc. Dans le champ de l'orientation professionnelle, le périmètre est plus étroit, Auzoult (2010) propose trois conceptions différentes : (1) la première, émancipatrice, relie l'autonomie à

l'indépendance qui est elle-même en contradiction avec l'influence du contexte, (2) la deuxième, particulariste, voit l'autonomie comme indépendante du contexte, (3) la troisième, situationniste, perçoit l'autonomie comme une « capacité à participer à l'équilibration des instances de causalité, physique, sociale, cognitive, biologique et temporelle qui structurent l'environnement ». Pour Auzoult (2007), l'autonomie doit se voir sous plusieurs aspects : tout d'abord comme une forme d'expression de soi et notamment dans les conduites de décision, mais aussi dans la formulation de ses intérêts et de ses valeurs. L'hétéronomie traduirait la dépendance de l'expression de soi par un tiers. L'auteur introduit également la notion d'autonomie/ dépendance dans laquelle la notion de dépendance peut devenir un construit⁶⁰ de l'autonomie. Celle-ci se conçoit, d'un point de vue dynamique, comme un *continuum* borné par les états de faible et de forte autonomie. L'opposé de l'autonomie serait la « situnomie », se traduisant comme l'impossibilité d'une personne à percevoir ou influencer sur les multiples instances qui structurent ses jugements et ses conduites.

Cette approche est particulièrement pertinente dans le cadre du modèle décisionnel de la compétence d'orientation pour trois raisons :

(1) la première considère que les prérequis nécessaires pour faire évoluer l'autonomie seraient de posséder des moyens d'action pour « faire évoluer les éléments de la situation qui structurent sa trajectoire personnelle », en ce sens l'autonomie et la décision vocationnelle seraient étroitement liées ;

(2) l'approche situationniste de l'autonomie préfigure un *continuum* dynamique partant du peu autonome vers le plus autonome, *continuum* que nous pouvons superposer à celui proposé par Forner (2010) qui propose un modèle équivalent partant de l'indécision à la décision ;

(3) l'autonomie est partie intégrante de la représentation de soi, élément pris en considération dans l'évaluation de la maturité vocationnelle. L'autonomie est aussi liée à la notion de responsabilité et notamment à la possibilité de s'autodéterminer (Butler cité par Jouan & Laugier, 2009), facteur déterminant de la conception de soi où gagner en autonomie permet de réinventer sa vie.

Ambroise (Jouan & Laugier, 2009), à l'instar des approches cognitivistes et développementales, estime « que l'autonomie du sujet ne dépend plus vraiment de la

⁶⁰ Par exemple le recours et la dépendance à une tierce personne ou à une prothèse au cours du vieillissement biologique permet de conserver voire de restaurer une autonomie d'action

connaissance qu'il aurait de lui, mais de sa capacité inventive, abandonnant ainsi le réquisit de la rationalité du sujet libre », ce qui peut être rapproché de la décision, comme compétence à pouvoir se dégager du contexte. On pourrait également relier la notion de décision à celle d'autonomie par la définition de cette dernière. La première sériation serait dyadique : l'autonomie physique et l'autonomie psychologique mentale, elle-même divisée entre autonomie de pensée et autonomie de volonté. L'autonomie de pensée serait, d'après Herson (2013)

le pouvoir de mener une argumentation cohérente et réfléchie,
comprendre les informations, avoir un esprit critique (...)
l'autonomie de volonté serait la souveraineté (se positionner seul
face à son bien-être, avoir une « conception personnelle du bien »),
l'autolimitation (se soumettre aux seules lois qu'il a choisies), la
capabilité (se déterminer, exécuter des actes de la vie quotidienne).

Ces diverses définitions nous amènent à relier l'autonomie et la prise de décision vocationnelle, en posant deux questions sous-jacentes : (1) une personne pourrait-elle prendre une décision d'orientation efficace si elle possède une faible autonomie ? (2) Si la réponse confirmait un lien existant entre l'autonomie et la compétence décisionnelle, serait-il possible d'intégrer l'autonomie dans le modèle de la compétence à s'orienter ?

Auzoult (2010) a construit et validé un outil qui permet de mesurer le potentiel d'autonomie auprès d'adolescents scolarisés, qu'il a relié à l'échelle de la maturité de carrière de Forner et *al.* (2005). Il en a déduit plusieurs résultats sur les corrélations positives qu'opère l'autonomie, avec notamment les connaissances du futur projet professionnel, la représentation de soi, les résultats scolaires et une corrélation négative avec les risques de décrochage scolaire. En reprenant en détail les résultats observés de cette recherche :

- Plus l'autonomie globale est élevée, plus les connaissances des élèves concernant les professions ($r = .27, p < .05$) et les formations ($r = .25, p < .05$) sont élevées.
- Plus le score sur la dimension identité de l'échelle d'autonomie est élevé et plus le score sur la dimension de soi de l'échelle de maturité de carrière (capacité, expérience et résultats scolaires) est élevé.
- Plus les élèves sont autonomes, plus leur score concernant l'exploration ($r = .38, p < .05$), la décision ($r = .35, p < .05$) et la planification ($r = .41, p < .05$) est élevé.
- Il existe une relation positive entre l'autonomie globale et la maturité vocationnelle.

- Il existe une relation positive entre l'orientation vers le travail et quasiment toutes les dimensions de la maturité vocationnelle à l'exception de la connaissance des professions et du monde du travail.
- Il existe une relation positive entre la maturité et les dimensions de l'identité et du sentiment de pouvoir sur la situation.
- La connaissance des résultats scolaires est reliée à la conscience des sources d'emprise.

La corrélation qui retient particulièrement notre attention concerne l'autonomie et la capacité à prendre des décisions efficaces et plus précisément la dimension du sentiment de pouvoir sur la situation et la dimension processus de l'échelle de maturité de carrière. En effet l'auteur a pu constater que plus l'autonomie est importante, plus les aptitudes à prendre des décisions efficaces sont élevées. Ce lien laisse penser que l'autonomie permet de mettre en place des projets tangibles basés sur des variables objectives telles les filières d'études, la prise en compte du contexte, de soi et de l'environnement etc. Le lien entre l'autonomie et la maturité vocationnelle pourrait s'établir par le biais du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2010) car ce dernier peut faire émerger un sentiment de pouvoir personnel, en lien avec le fonctionnement cognitif favorisant la prise de décision efficace. L'autonomie serait bien un « ensemble de compétences, d'habiletés et d'attitudes permettant à l'adolescent d'interagir comme un être mature socialement » (Greenberger⁶¹ & al. 1984). Elle est directement impliquée dans le processus de carrière comme une capacité à percevoir son environnement et à y agir de manière efficiente en termes décisionnels. L'intégration de ce facteur dans le modèle hiérarchique (Forner, 2009) pose problème, mais peut se faire par retranchement. Il ne peut se situer dans l'échelle des processus, mais pourrait être intégré dans l'échelle cognitive du monde vocationnel dans l'échelle de la représentation de soi (car corrélé avec la conception de soi), tout en interagissant avec les facteurs et échelles de la maturité de carrière. Par ailleurs, au regard de ces diverses recherches, nous percevons qu'il existe des formes plurielles de l'autonomie qui se distinguent en fonction de données contextuelles.

Nous pouvons émettre des hypothèses sur deux niveaux : (1) il y a une superposition des deux *continuums* de la décision/ indécision et de l'autonomie/ situation ; (2) il existe une structure de l'autonomie en termes d'état et une forme d'autonomie vocationnelle en termes

⁶¹ Cité par Auzoult, 2010

de traits. Cette dernière approche provient de l'observation (en bilan de compétences) du fait que certains sujets présentent une grande autonomie et indépendance dans plusieurs domaines de leur existence, notamment dans le champ psychoaffectif et présentent par ailleurs une situation importante en termes de choix et décision de carrière.

3.6 Valeurs

Les interactions entre les valeurs personnelles dans le domaine de la décision et de l'orientation ont souvent été abordées dans la littérature, notamment dans le cadre de l'orientation professionnelle et du management d'entreprise. La décision prise par une personne reflète souvent ses valeurs et sa culture, et l'influence des valeurs sur le processus décisionnel modifie en partie le style décisionnel. Dans ce chapitre, nous allons aborder les principaux auteurs qui se sont intéressés à ce domaine, Perron, Rokeach et Schwartz, et par la suite nous analyserons les influences potentielles des valeurs sur la décision vocationnelle.

3.6.1 Perron

Perron (1974) définit le contenu des valeurs comme un aboutissement formalisé désignant un point de départ ou d'arrivée, le processus qui lui est sous-jacent témoignant du déroulement d'un trajet. Les valeurs sont assimilées à des représentations mentales permettant une abstraction et une généralisation complètes des éléments d'une situation. En ce sens, elles sont un investissement dans un objet désirable, elles servent à évaluer et à valoriser, et ont donc un rôle de régulateur de décision; « elles servent donc à agir. »

Pour cet auteur, les valeurs diffèrent par trois aspects fondamentaux : (1) dans le caractère plus ou moins abstrait de leur formulation, (2) par l'aspect quantitatif, (3) par rapport aux situations auxquelles elles réfèrent. Ces trois dimensions pratiques sont réunies dans le terme de « niveau d'application » schématisé sous forme pyramidale (figure n° 19). On distingue trois niveaux : (1) universel incluant les valeurs de vie, le bonheur, la santé, l'actualisation de soi, l'amour etc. ; (2) sectoriel, qui représente l'activité humaine fragmentée en termes organisationnels (le travail, les loisirs, l'éducation, la politique, la vie familiale), où l'on retrouve des valeurs comme la coopération, la compétition, la détente, l'appartenance, le pouvoir et le niveau ; enfin, personnel, permettant de regrouper les valeurs qu'un individu rattache à son propre vécu : l'intimité, l'intégrité, l'authenticité, etc. Perron (1972) estime que les valeurs sont directement liées d'une part avec des comportements - et notamment le choix d'une profession et les méthodes de travail scolaire - et d'autre part avec d'autres variables

telles que les intérêts, et le lien satisfaction - expérience vécue. Nous retenons que Perron (1974) a pu démontrer que les valeurs régissent divers aspects de l'activité humaine ; leur organisation systémique faciliterait la résolution de conflits et la prise de décision. Elles interviennent également sur le plan motivationnel dans le fonctionnement de la personnalité. De ce fait, les valeurs pourraient réguler certains facteurs de la maturité de carrière : estimation / valorisation de ses expériences, soi et processus de décision de carrière.

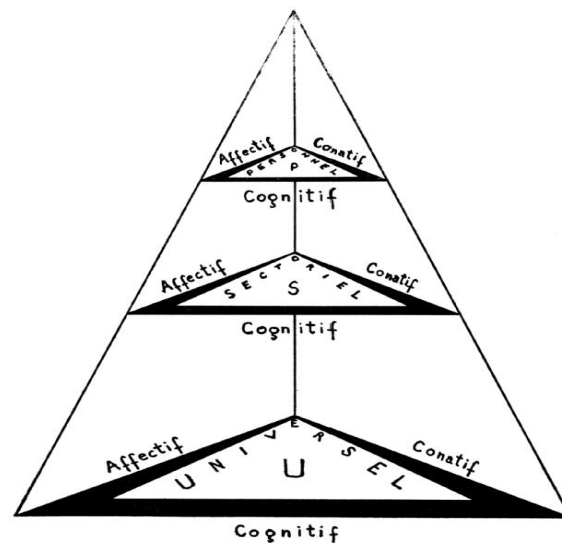


Figure 19 : Constituants (cognitif, affectif et conatif) et les niveaux d'application (universel, sectoriel et personnel) des valeurs – Perron (1974)

3.6.2 Rokeach

Milton Rokeach (1973) cité par Hammer et Wach (2003) définit cinq postulats au sujet des valeurs : (1) le nombre total de valeurs qu'une personne possède est restreint ; (2) tout individu possède les mêmes valeurs à différents degrés ; (3) les valeurs sont organisées en système de valeurs ; (4) les valeurs proviennent de la culture, de la société et de ses institutions et de la personnalité ; (5) les conséquences des valeurs humaines sont présentes dans presque tous les phénomènes étudiés en sciences humaines. Ceci permet de définir les valeurs individuelles comme étant « une croyance persistante lorsqu'un mode spécifique de conduite ou qu'un but de l'existence est préférable à une autre ». Cette notion de croyance durable se traduit par le choix de conduite, un but de l'existence (personnelle ou sociale), et donc par déduction par les

décisions que nous pouvons prendre d'un point de vue vocationnel. Pour cet auteur une valeur est une croyance, durable, relative, liée à un comportement et à un objectif et se décline en termes de préférences. La structure des valeurs se présente dans plusieurs champs : cognitif dans lequel la personne sait la façon de se comporter, affectif, en éprouvant des émotions positives ou négatives face à des valeurs données et comportemental, quand les valeurs induisent une action ou une attitude. Dans le périmètre de la compétence à s'orienter en tant que processus décisionnel d'orientation professionnelle, nous devrions être principalement dans le champ comportemental, comme conséquence visible, mais en back-office des valeurs opéreront dans les champs cognitif et affectif. Par ailleurs, Rokeach classe les valeurs en valeurs terminales qui correspondent à des buts de l'existence (objectifs individuels), et en valeurs instrumentales⁶² (comportement permettant d'arriver à ses buts). Les modes de conduite se décomposent en valeurs morales, telle la force, le respect de l'autre et les valeurs de compétences représentées par l'indépendance, l'intelligence etc.

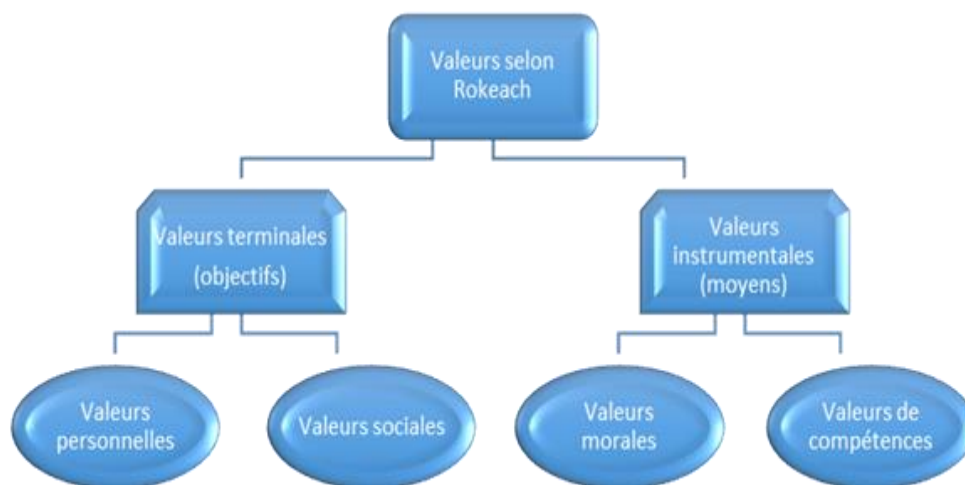


Figure 20 : Répartition des valeurs de Rokeach

⁶² Dénommées également comme valeurs de compétences ou composante intra-personnelle

Valeurs terminales	Valeurs instrumentales
1. True friendship	1. Ambitious
2. A comfortable life	2. Helpful
3. A sense of accomplishment	3. Capable
4. An exciting life	4. Polite
5. A world at peace	5. Honest
6. A world of beauty	6. Imaginative
7. Family security	7. Obedient
8. Happiness	8. Intellectual
9. Equality	9. Loving
10. Inner harmony	10. Logical
11. National security	11. Courageous
12. Pleasure	12. Independent
13. Salvation	13. Broad-minded
14. Social recognition	14. Clean
15. Mature love	15. Responsible
16. Freedom	16. Forgiving
17. Wisdom	17. Cheerful
18. Self-respect	18. Self-controlled

Tableau 11 : Inventaire des valeurs de Rokeach

3.6.3 Modèle de Schwartz

Dans la continuité de Rokeach, Schwartz⁶³ considère que les valeurs sont l'expression de motivation destinée à des objectifs spécifiques, qu'elles guident le choix des décisions et des actions et qu'elles sont hiérarchisées comme des principes qui « guident la vie ». Ainsi pour cet auteur, les valeurs permettent de motiver les choix d'un comportement ou d'une action, de justifier les comportements passés, d'évaluer les personnes et les actes et de sélectionner les informations.

Néanmoins, Schwartz postule que ces valeurs sont très générales et peuvent être analysées en dehors de leur contexte, notamment universitaire, ce qui nous paraît discutable⁶⁴. Les valeurs proviendraient de trois éléments fondamentaux (donc universels) : (1) satisfaire les besoins biologiques de base dont dépend la survie de l'existence ; (2) favoriser l'interaction sociale car l'être humain ne peut exister sans des interactions sociales minimum avec ses pairs ; (3) assurer la survie des groupes et assurer la pérennité du milieu dans lequel vit l'individu. Schwartz et Bilsky (1987) proposent une approche structurale des valeurs, en

⁶³ Pour lui des croyances (ou concepts) se rapportent à des objectifs ou comportements pour soi en référence au groupe social, et sont transverses dans divers contextes de l'individu (familial, travail),

⁶⁴ Un étudiant peut-il avoir des valeurs humanistes différentes à l'université et dans le cadre de sa vie familiale par exemple ?

référence à leurs organisations conceptuelles basées sur leurs similarités et leurs différences. Pour mesurer les valeurs, Schwartz et Boehnke (2004) se sont inspirés du questionnaire initial de Rokeach (1973) qu'ils ont adapté dans différentes versions pour divers pays. L'auteur (2006) a ainsi formalisé 10 valeurs de base (d'après les données de Fenouillet, 2012) validées empiriquement dans 68 pays :

Valeurs	Objectifs	Items liés	Valeurs de base
Autonomie	indépendance de la pensée et de l'action	Choisir, créer, explorer	Créativité, liberté, indépendance
Stimulation	Enthousiaste, nouveauté, défis à relever	Vie varié, vie passionnante, intrépide	Besoin vital de variété et de stimulation
Hédonisme	Plaisir ou gratification sensuelle personnelle	Plaisir, aimant la vie, se faire plaisir	Besoins vitaux de l'être humain et du plaisir associé à leur satisfaction
Réussite	Succès personnel obtenu par la mobilisation de ses compétences	Ambitieux, ayant du succès, être capable, avoir de l'influence,	Etre performant, être reconnu socialement
Pouvoir	Statut social prestigieux, contrôle des ressources et domination des personnes	Rapport domination / soumission	Autorité, sagesse, pouvoir social ; reconnaissance sociale
Sécurité	Harmonie et stabilité de la société et des relations groupes-individus	Ordre social, sécurité familiale, sécurité nationale	Intérêts individuels et/ou collectifs, sécurité pour soi-même
Conformité	Modération des actions, des préférences et des pulsions pouvant déstabiliser autrui ou évitement de transgression des règles sociales	Obéissant, autodiscipline, politesse, respects aux parents, loyauté, être responsable	Nécessité d'inhiber les désirs pouvant entraver le bon fonctionnement du groupe
Tradition	Respect des us et coutumes et concepts portés par la lecture et la religion	Respect de la tradition, humilité, modération	Rites religieux ou croyances et normes de comportement
Bienveillance	Préservation et amélioration du bien-être des personnes avec l'endogroupe[1]	Honnêteté, secourable, indulgence, loyauté, amitié	Nécessité pour le groupe de fonctionner de manière harmonieuse
Universalisme	Compréhension, tolérance et protection du bien-être de tous et de la nature	Gérer de manière juste et équitable, survie des espèces, acceptation des différences	Besoin de survie des individus et des groupes

[1] Personnes avec lesquels les individus sont fréquemment en contact

Tableau 12 : Tableau des valeurs de Schwartz

Certaines valeurs apparaissent comme antagonistes et d'autres sont plus proches les unes des autres, ce qui amène à un modèle structural rejoignant le modèle hexagonal de Holland :

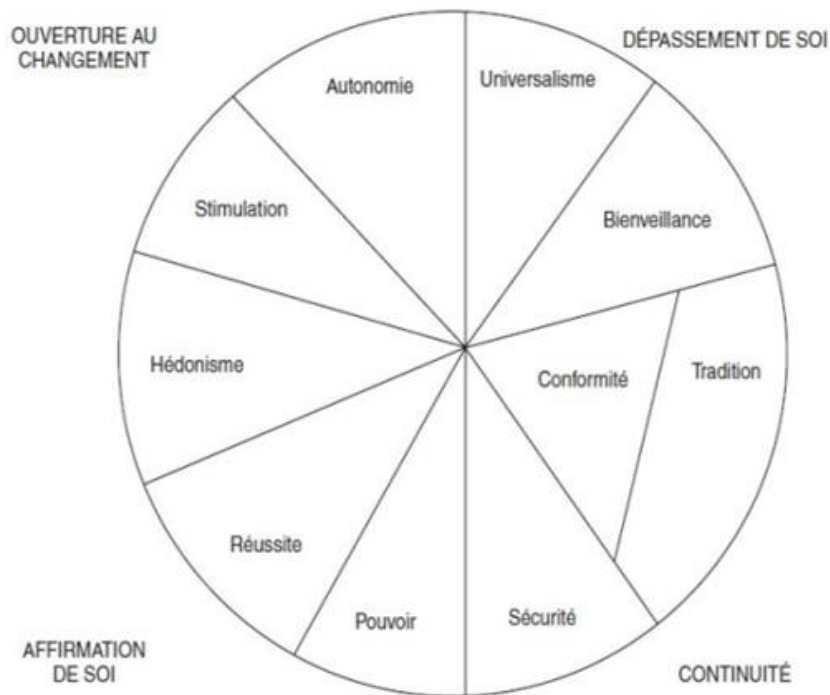


Figure 21 : Le circumplex des 10 types motivationnels de Schwartz

Sur cette figure (figure 21), Schwartz (2006) identifie deux grands axes dimensionnels mettant en lumière les relations d'antagonisme et de compatibilité entre les valeurs : (1) ouverture au changement \leftrightarrow continuité : conflit entre les valeurs liées à l'indépendance de l'action et celles qui seraient dépendantes de l'ordre, la référence au passé et la résistance aux changements. (2) Affirmation de soi \leftrightarrow dépassement de soi : conflit entre l'intérêt porté à autrui (universalisme et bienveillance) et la recherche d'intérêts et de satisfaction personnelle. Les auteurs (Hammer & Wach, 2003) ont abordé la structure des valeurs à partir de la théorie de Schwartz. Les travaux réalisés permettent de valider le modèle de Schwartz auprès d'une population française et apportent des éléments supplémentaires en faveur de son universalité. Les études hexagonales et extra hexagonales ont montré que la hiérarchie des valeurs est à

peu près la même dans tous les pays européens, mais qu'il existe des variations parfois importantes d'un pays à l'autre⁶⁵ : en France on valorise l'universalisme et on dévalorise le pouvoir, alors qu'en Suède, on valorise la bienveillance et la conformité et on dévalorise la sécurité et la tradition. Ces études ont complété le modèle initial en y ajoutant deux valeurs : la « vérité rationnelle » basée sur des modalités logiques, et la « vérité irrationnelle » plus orientée sur l'intuitif.

3.6.4 Verplanken et Holland

Verplanken et Holland (2002) ont réalisé six études basées sur les décisions d'achat de produits de consommation éthiques (dans le sens environnemental) afin d'étudier les relations existantes entre les valeurs, motivations et les comportements. Les auteurs ont pu percevoir qu'une alternative de choix dans un problème de décision est caractérisée par la probabilité perçue d'un résultat, ce qui influence le comportement décisionnel en déterminant l'attractivité des résultats qui sont pertinentes à ces valeurs. Ils citent ainsi l'exemple d'un étudiant qui doit faire un choix entre réviser ses examens et sortir avec des amis ; cet étudiant décidera quelle valeur est plus importante pour lui à cet instant donné, c'est-à-dire se montrer ambitieux dans son projet professionnel et garantir toutes les chances du succès ou bien maintenir et entretenir son réseau amical. Les auteurs citent également Plume (1995) qui a montré les relations existantes entre les valeurs, l'attractivité des résultats, le choix pour une grande variété de valeurs et la problématique décisionnelle. Dans cette recherche l'attrait des options de décision a été systématiquement corrélé avec les valeurs connexes, le choix pour l'une ou l'autre des issues est déterminé par la qualité des résultats obtenus et le poids de la décision. Verplanken et Holland (2002) ont ainsi mis en évidence que les choix d'alternatives sont influencés à la fois par les valeurs, mais également par les informations acquises sur ces propres valeurs. Les valeurs n'influencent pas le comportement par défaut, mais l'image de soi par rapport à ces valeurs, ce qui n'induit pas obligatoirement un poids important des valeurs sur la prise décision. L'aspect développemental peut être mis en parallèle avec l'évolution des valeurs telle que Schwartz les envisage. En effet, les valeurs ne sont plus nécessairement les mêmes durant les phases d'établissement, de maintenance et de désengagement.

⁶⁵ Cette recherche s'est effectuée dans les années 2000 et n'est peut-être plus transposable aujourd'hui.

3.6.5 Valeurs et décision

Comme Schwartz (2006) l'indique, en vieillissant, les personnes peuvent être plus impliquées dans des réseaux sociaux et plus engagées dans la reproduction de schémas comportementaux (habitudes), et de fait moins exposées à des changements ou défis stimulants au cours de leur carrière professionnelle notamment. De fait, les valeurs de continuité (tradition, conformité, sécurité) devraient prendre plus de poids que les valeurs d'ouverture au changement (autonomie, stimulation, hédonisme). Quand les personnes ont des responsabilités familiales, ont des enfants et sont stabilisées socialement, elles seront plus orientées vers la satisfaction des autres (bien-être). Donc d'après l'auteur, les valeurs de dépassement de soi (bienveillance, universalisme) devraient augmenter avec l'âge et les valeurs d'affirmation de soi (pouvoir, réussite) devraient diminuer au contraire. Ces éléments auront un impact important dans la prise de décision de carrière, le choix du métier, le risque de quitter un emploi pour en prendre un autre, compte tenu de ses propres responsabilités familiales, ou l'âge qui en cas d'échec ne permettra pas de retrouver un emploi après 45 ans par exemple, sont des données qui influencent, non pas la compétence à s'orienter en terme structural, mais la qualité de la décision et des issues choisies. Schwartz (2006) estime que les valeurs servent d'étalon pour guider la sélection des actions, et donc des décisions. Le choix s'argumentera par des notions telles que bon/ mauvais, justifié/ illégitime, en fonction des conséquences possibles sur les valeurs portées par l'individu ; l'impact des valeurs sur les décisions normées n'est pas souvent conscient chez le décideur, car ce sont les conflits entre les différentes valeurs que l'on affectionne qui ramènent à la conscience et mobilisent les valeurs. Schwartz voit quatre pulsions qui se seraient organisées pour constituer un ensemble de règles affectant le processus décisionnel : (1) acquérir dans le sens de rechercher, prendre, contrôler et conserver des ressources matérielles ou sociales ; (2) relier, c'est-à-dire nouer des relations sociales et développer l'engagement mutuel dans des relations d'entraide ; (3) apprendre, dans le sens de savoir, comprendre, croire, apprécier et appréhender son environnement et soi-même et (4) défendre, soi-même, les autres, les réalisations. Certaines de ces pulsions peuvent se retrouver en conflit, telles « acquérir » et « relier » ou « apprendre » et « défendre ». Les valeurs de base précédemment décrites ont un effet de transformation et de régulation des pulsions, qui les modifie en objectifs désirables conscients lors de la décision ou de la planification des actions professionnelles. Les correspondances entre valeurs et pulsions d'après Schwartz sont :

Valeurs	Pulsions
Conformité et tradition	Défendre et relier
Sécurité	Défendre
Pouvoir	Acquérir + défendre
Réussite	Acquérir
Hédonisme	(Apprendre +) acquérir des expériences gratifiantes
Stimulation	Apprendre (+ acquérir des expériences gratifiantes)
Autonomie	Apprendre
Universalisme	Relier + apprendre
Bienveillance	Relier

Tableau 13 : Correspondance entre les pulsions et les valeurs dans le processus de décision

En résumé, compte-tenu du modèle hiérarchique de la décision d'orientation, le système de valeurs peut interférer dans le processus de décision, notamment dans le champ comportemental précédemment décrit, en termes de relations de compatibilité et d'antagonisme entre les valeurs qui interviennent simultanément dans le processus décisionnel. Mais ce système peut également, suivant Verplanken, Trafimow, Khusid, Holland et Steentjes (2009), avoir un rôle provoquant des effets dynamiques et structuraux sur la conception de soi. De ce fait les valeurs pourraient intervenir sur la représentation de soi qui induirait le processus décisionnel et à un autre niveau, au moment de la décision en elle-même dans le champ comportemental. Si les valeurs s'inscrivent à la fois dans les processus et la représentation de soi, il paraît difficile de les impliquer de manière directe et opérationnelle dans la configuration décisionnelle de la compétence à s'orienter. Les valeurs impactent le processus de décision d'orientation professionnelle sur l'aspect qualitatif de l'issue, mais n'interfèrent pas directement l'aspect structural de la compétence.

Néanmoins (dans le sens de Rokeach, 1973) on pourrait considérer que certaines valeurs instrumentales (définies comme des modes de comportement pour atteindre des objectifs) pourraient être proches des composantes à s'orienter, ce pourrait être également le cas des valeurs liées à la compétence⁶⁶, au conformisme contraignant⁶⁷ et à l'intérêt sociétal⁶⁸.

⁶⁶ Idées larges (esprit ouvert), indépendant (autonome), courageux, imaginatif (créatif, audacieux), logique (rationnel)

⁶⁷ Poli (courtois, qui a de bonnes manières), propre (rangé, ordonné), ambition (travail dur), maître de soi (retenu, autodiscipline), capable (compétent), obéissant (respectueux, soumis)

Certaines valeurs terminales (qui se réfèrent à des buts, ou les finalités de l'action qui se réfèrent aux valeurs personnelles ou aux valeurs sociales), pourraient interagir avec les composantes de la compétence, tel l'accomplissement⁶⁹ ou la définition individuelle intrinsèque⁷⁰.

⁶⁸ Indulgent (qui pardonne aux autres), serviable (travaillant pour le bien-être des autres), responsable (digne de confiance, sérieux), intellectuel (intelligent, réfléchi), honnête (sincère, véritable), gentil (aimant, affectueux, tendre), de bonne humeur (au cœur léger, joyeux)

⁶⁹ Contribution durable, sentiment d'avoir réussi, un statut social reconnu (respect, admiration), respect de soi (estime de soi, dignité personnelle), sagesse (une compréhension réfléchie de la vie)

⁷⁰ Une vie passionnante (une vie active, stimulante, excitante), liberté (indépendance, libre choix), sécurité familiale (en prenant soin de ceux qu'on aime)

4. Modèles de décision

La notion d'erreur d'orientation peut se définir comme un dysfonctionnement dans la procédure de décision. On distingue deux types de modèles : descriptif, rendant compte des processus mis en place pour élaborer les décisions et normatif, décrivant les démarches efficaces pour élaborer les décisions.

4.1 Les décisions de carrière

4.1.1 Modèle de Harren

Harren (1979) propose un modèle de prise de décision de choix de carrière initialement destiné aux collégiens. L'auteur définit le processus spécifié par quatre étapes par lesquelles passe l'individu pour prendre des décisions. Ce serait un processus continu en boucle, de prise de conscience, planification, engagement et réalisation. La première étape, la prise de conscience, montre que le sujet est focalisé sur l'autoévaluation par rapport au contexte, la seconde, la planification, se définit par une alternance entre l'exploration des possibilités et la cristallisation (au sens de Super) qui l'amène à faire un choix dans lequel il s'engage. Durant cette phase il y aura intégration de la décision et réduction de la dissonance ressentie sur le non-choix des autres issues.

Après avoir planifié les différentes étapes de son parcours, le sujet pourra rentrer dans la phase de réalisation en s'adaptant et en s'initiant aux données du nouveau milieu. L'auteur voit dans cette dernière phase des sous-étapes de conformité, d'autonomie et d'interdépendance, influencées par les conditions internes et externes propres à l'individu. Parmi les conditions internes, on retrouve l'état psychologique du sujet, avec notamment le niveau d'anxiété et la qualité de la réponse apportée en réaction à cette anxiété. Pour Harren, l'estime de soi et l'identité professionnelle de la personne sont partie intégrante du concept de soi, induisant le fait qu'il est nécessaire d'avoir une image positive de soi pour être apte à s'engager efficacement dans une prise de décision relative à la carrière.

Au troisième niveau, nous retrouvons les styles décisionnels rationnels, intuitifs et dépendants : le style rationnel montre une démarche logique et délibérée de la part de la personne et l'acceptation de ses responsabilités.

Le style impulsif (ou intuitif) ne sera pas vraiment porté vers les activités et les projections prévisionnelles, sa démarche de recherche d'information sera davantage intuitive que réellement rigoureuse.

Le style dépendant est caractérisé par la difficulté, voire le refus d'accepter la responsabilité de la décision et du choix professionnel. L'attitude du sujet sera passive et il aura une vision limitée des possibilités qui s'offrent à lui. Fréquemment cela pourra évoluer vers des situations d'indécision vocationnelle (Voir Forner, 2009).

Le dernier niveau des conditions internes concerne le degré de résolution des tâches développementales ; en effet, une personne qui doit prendre des décisions vocationnelles doit acquérir l'autonomie suffisante pour effectuer un choix professionnel, avoir une maturité interpersonnelle suffisante (définie comme la capacité à établir des relations souples et empreintes de confiance mutuelle avec autrui) et avoir conscience des objectifs à atteindre.

Pour Bujold et Gingras (2000), la résolution de ces étapes développementales facilite la prise de décision et permet de la vivre de manière plus mature et assumée. Le processus continu de décision de carrière est également influencé par des conditions externes dans lesquelles Harren intègre l'environnement social et les conséquences de la décision. L'auteur y voit trois catégories : la valeur de la situation actuelle, la conjoncture et le contexte de la prise de décision. Ce modèle multivarié, prenant en compte des composants internes et externes nous semble particulièrement pertinent par rapport au modèle de la compétence à s'orienter : à la fois sous l'angle d'un processus continu, donc dynamique et par la présence de nombreux facteurs internes dont l'autonomie et l'anxiété.

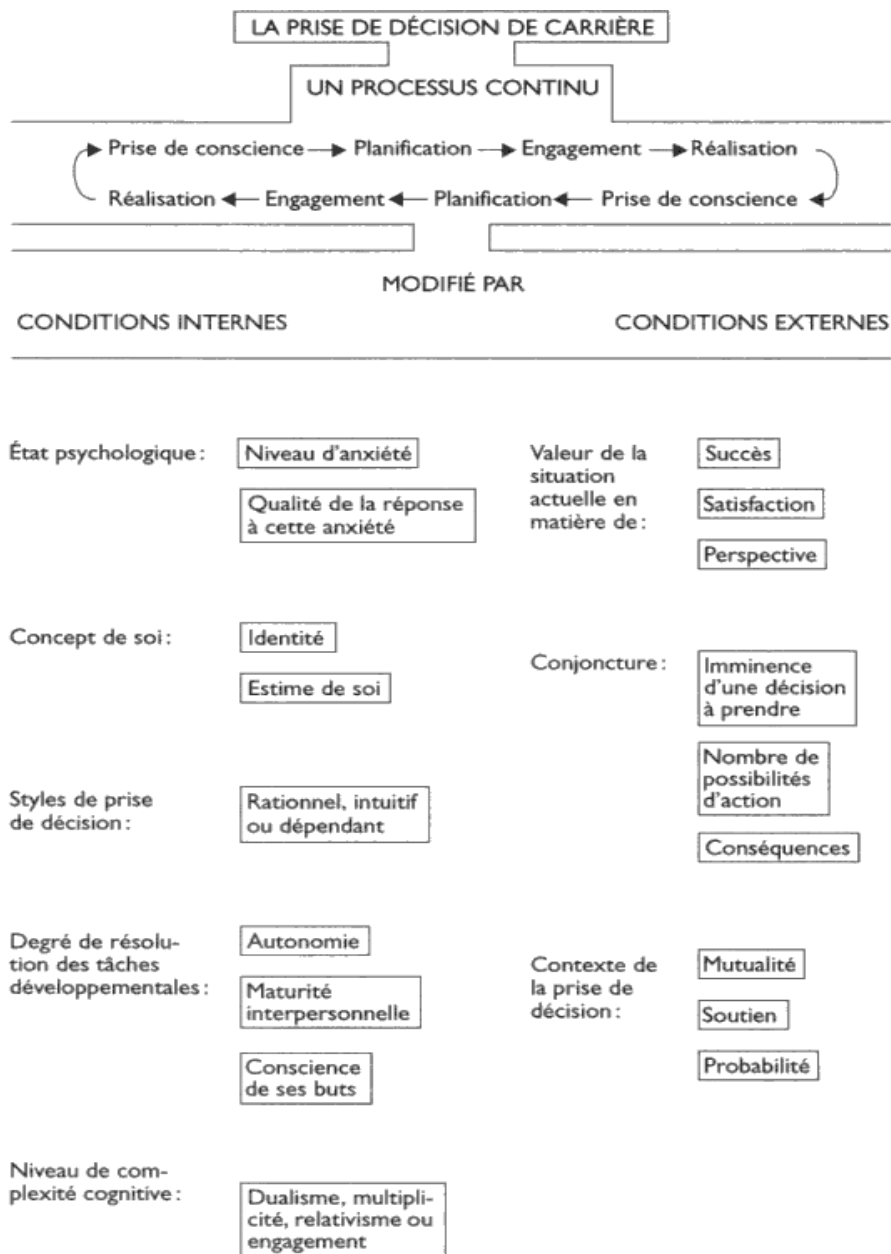


Figure 22 : Adaptation du modèle de Harren (1979) portant sur la prise de décision de carrière. - Hamel, (1985, p. 191), cité par Bujold et Gingras (2000)

4.1.2 Modèle de Peterson

Peterson, Sampson, Reardon et Lenz, (2003) ont voulu créer un outil d'aide au choix de carrière et de résolution de problème d'orientation (problemsolving) en appréhendant les facteurs présents dans le processus décisionnel, leur implication et coordination. Le problème de carrière est défini comme un écart entre un état de choses existant (sachant que je dois faire un choix) et un état de choses idéal (sachant que je fais un bon choix). La résolution de

problème est considérée comme une série de processus de pensée dans lequel des informations sur un problème sont utilisées pour arriver à un plan d'action permettant d'éliminer l'écart entre l'existant et un état désiré (ce que la personne souhaite).

4.1.2.1 Modèle hiérarchisé du traitement de l'information

La transformation de l'information, dans la résolution de problème, implique la reconnaissance d'un écart, l'analyse de ses causes, la formulation de divers plans d'action et la sélection d'une de ces alternatives. La dernière définition est la prise de décision ; elle se comprend comme un processus de résolution de problème mais aussi comme une résultante du développement cognitif, affectif et psychomoteur qui transforme parfois une solution choisie en action décisionnelle. Le déplacement de la solution du problème vers l'action nécessite deux composantes supplémentaires :

(a) en premier lieu, l'implémentation d'un plan d'action ou d'une stratégie pour mettre en œuvre la solution et l'adoption d'une attitude de prise de risque ;

(b) la réalisation d'un engagement à mener le projet à terme suivant des délais impartis. Les composantes de la résolution de problème sont donc des sous-ensembles de l'ensemble plus vaste de la prise de décision, ramenant ainsi le modèle à un niveau hiérarchique. Les domaines de traitement de l'information liés à la carrière, la prise de décision et de placement peuvent être représentés sous la forme d'une pyramide (voir figure 23)

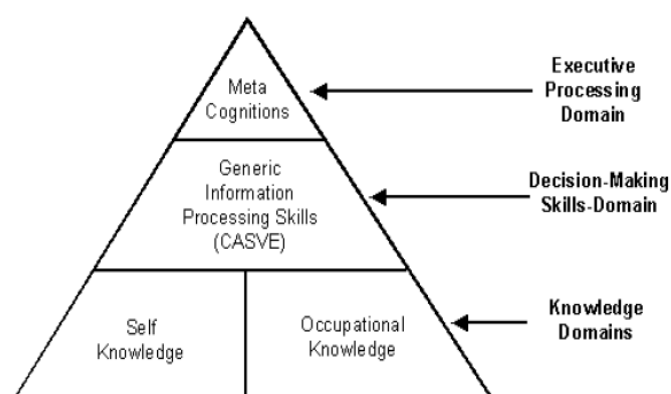


Figure 23 : Pyramide des domaines de traitement de l'information dans la prise de décision de carrière de Peterson et al. (1996)

A la base de la pyramide, nous retrouvons le domaine de la connaissance de soi et la connaissance des métiers et des formations. Au niveau supérieur, se situe le domaine des processus de prise de décision, basé sur les procédures CASVE. Le sommet de la pyramide représente les métacognitions permettant l'intégration et la synthèse de ces différents processus. Sur chacun des niveaux de cette pyramide, le sujet doit pouvoir répondre à ces interrogations :

Niveau 1 de la pyramide (cognitif) :

- Connaissance de soi : Quelles sont mes valeurs, intérêts, références des compétences et de l'emploi ? Qu'est-ce que je cherche dans une profession ou un programme d'études ? Qu'est-ce que je cherche dans un emploi ?
- Connaissance du travail : Quel genre de travail puis-je faire avec mon éducation et mon expérience ? Quelle est la journée type d'une personne employée en tant que... ? Quelles sont les conditions d'enseignement et de formation pour ce métier ? Comment les employeurs peuvent-ils être classés ?

Niveau 2 (traitement de l'information) :

- Informations génériques de traitement des compétences (Cycle de CASVE) : Quelles sont les étapes dans le choix d'une profession, d'un programme d'études ou d'emploi qui répondent à mes besoins ? Comment puis-je avoir l'habitude de prendre des décisions importantes ?

Niveau 3 (métacognition) :

- Traitement exécutif des données en lien avec le soi : Je ne serai jamais capable de faire un bon choix de carrière, je me fais très peur à ce sujet, j'ai besoin d'aide pour faire ce choix.

4.1.2.2 Méthodologie de résolution de problème

La résolution de problème et la prise de décision peuvent être conceptualisées par le modèle des « cycles de CASVE⁷¹ », basé sur 5 stades (figure 24) :

⁷¹ Communication, Analysis, Synthesis, Valuing et Execution

- Communication : ce domaine prend en compte les données contextuelles ou internes : les pressions externes⁷², les données affectives⁷³, comportementales, ou physiologiques.
- Analyse : améliorer la connaissance de soi (obtenu à partir de l'expérience personnelle, d'exercices structurés, d'instruments d'évaluation, et des systèmes d'orientation professionnelle) en précisant les valeurs, les intérêts, les compétences et les préférences d'emploi ; améliorer les connaissances⁷⁴ du travail en identifiant les caractéristiques importantes des professions, les programmes d'études ou des emplois ainsi que les compétences génériques de traitement de l'information (capacité à appliquer le modèle de CASVE), les métacognitions.
- Synthèse : élaboration (Identifier le nombre maximum d'alternatives potentielles : professions, programmes d'études ou emplois) et cristallisation (Professions étroites potentielles, programmes d'études ou emplois, dans un nombre gérable d'options).
- Evaluation : juger les coûts et les avantages de chaque solution par rapport à : (1) soi-même, (2) d'autres personnes importantes, par exemple la famille, (3) un groupe culturel (sportif, amical etc.), (4) la communauté proche ou la société en général. Prioriser des solutions et faire des choix primaires et secondaires provisoires.
- Exécution : formuler un plan pour la mise en œuvre d'un choix de principe : (1) programme de préparation (éducation formelle / expérience de la formation), (2) épreuve de réalité (à temps plein, à temps partiel, ou une expérience de travail bénévole, ainsi que la prise de cours ou de formation), (3) recherche de l'emploi (mesures pour demander et obtenir un emploi).
- Communication : examiner les demandes externes et les états internes (1) Est-ce que l'écart entre les attentes initiales et le choix réalisé est satisfaisant en termes de réduction d'écart ? (2) Est-ce que les émotions négatives initiales ont été remplacées par des sentiments positifs ?

⁷² 1) L'événement « J'ai besoin de choisir une option scolaire pour le semestre prochain. » 2) Autre signifiant : « Mon colocataire m'a dit que je vais avoir des problèmes si je ne prends pas de décision bientôt. »

⁷³ 1) Emotion : « J'ai peur de moi-même. », 2) Un comportement d'évitement : « Je vais commencer la semaine prochaine. », 3) Physiologique : « Je suis tellement en colère à ce sujet, je ne peux pas manger. »

⁷⁴ 1) La connaissance des différentes professions, des programmes d'études ou des emplois (obtenue à partir de documents imprimés, de matériel audio-visuel, système CACG, des entrevues d'information, de l'observation, du travail, de l'expérience, des cours universitaires, etc.), La connaissance de la structure du monde de travail (professions, les programmes d'études ou emplois) obtenue à partir du Holland Hexagone, World-of-travail Plan, etc.

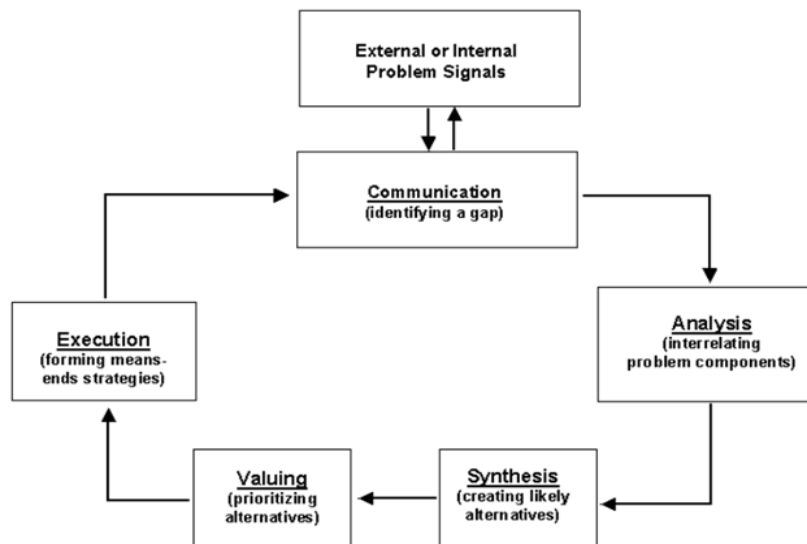


Figure 24 : Les cinq étapes de la CASVE

4.1.3 Prescreening In-depth exploration Choice implementation

Gati et Asher (2001) ont élaboré un outil d'aide à la décision qu'ils ont nommé PIC (comme Prescreening In-depth exploration Choice implementation) destiné à présélectionner des possibilités de carrière sur une « short-list » (pré décisionnelle) de projets. Pour cela, ils ont formalisé 4 étapes :

- Etape 1 : Présélection - Clarifier les préférences et éliminer les professions non compatibles. Construire une liste des alternatives souhaitées
- Etape 2 : Exploration en profondeur - Collecte d'informations sur chaque option prometteuse, analyse et validation de l'adéquation avec ses propres besoins
- Etape 3 : Choix - Sélection de la meilleure option (et deuxième meilleure) de carrière
- Etape 4: Mise en œuvre de la décision de carrière - planification et prise des mesures nécessaires pour la réalisation des actions

La première étape vise la clarification des objectifs au niveau de la carrière, en termes de revenus, d'environnement de travail, de formation, responsabilité, etc. Il est demandé de faire une liste de 10 à 15 adjectifs ou attributs jugés importants. Ensuite, pour chaque attribut, il

faut indiquer les préférences spécifiques⁷⁵. Puis, il s'agit de classer les attributs en fonction de leur importance, en commençant par l'attribut le plus important. Ensuite il est nécessaire de comparer les préférences dans cet attribut avec les caractéristiques de possibilités de carrière. Le travail de cette première phase s'achève lorsque l'on obtient 7 alternatives prometteuses. La seconde étape est l'exploration en profondeur (In-depth exploration) des différentes alternatives. Le but est de savoir quelles sont les alternatives les plus appropriées et en correspondance avec les besoins du sujet et de l'environnement. Pour cela, il faut dans un premier temps recueillir des informations sur les solutions sélectionnées. Il est recommandé de réaliser des enquêtes métiers auprès de professionnels et de réaliser des recherches documentaires. Une fois les informations recueillies, il faut pouvoir répondre à 4 questions :

- Est-ce que ce projet de métier est compatible avec ce que je cherche ?
- Comment je me situe par rapport à ce métier :
 - Suis-je prêt à me conformer aux exigences de la profession (par exemple, travailler en équipe pour un ambulancier) ?
 - M'adapter aux exigences et aux conditions de cet emploi ?
 - Quelles sont mes chances d'être admis dans les formations préparant à ce métier ?

A l'issue de cette phase, il ne doit rester qu'entre 2 et 4 options.

La troisième étape concerne le choix du métier le plus adapté. Il faut comparer les alternatives restantes, deux par deux, en énumérant les avantages et les inconvénients de chaque solution, en fonction des préférences indiquées pendant la première phase. Pour chaque paire d'alternatives il est nécessaire de déterminer celle qui a le plus d'avantages, et ainsi de suite, jusqu'à ne plus avoir qu'une seule proposition. Il s'agit alors de réexaminer cette option, notamment en termes de faisabilité de formation et envisager un projet alternatif qui viendra en seconde position dans l'appariement. La quatrième et dernière phase concerne l'application concrète de la décision et la planification des différentes étapes.

⁷⁵Par exemple, préférer un niveau élevé de revenu, sans déplacement professionnel

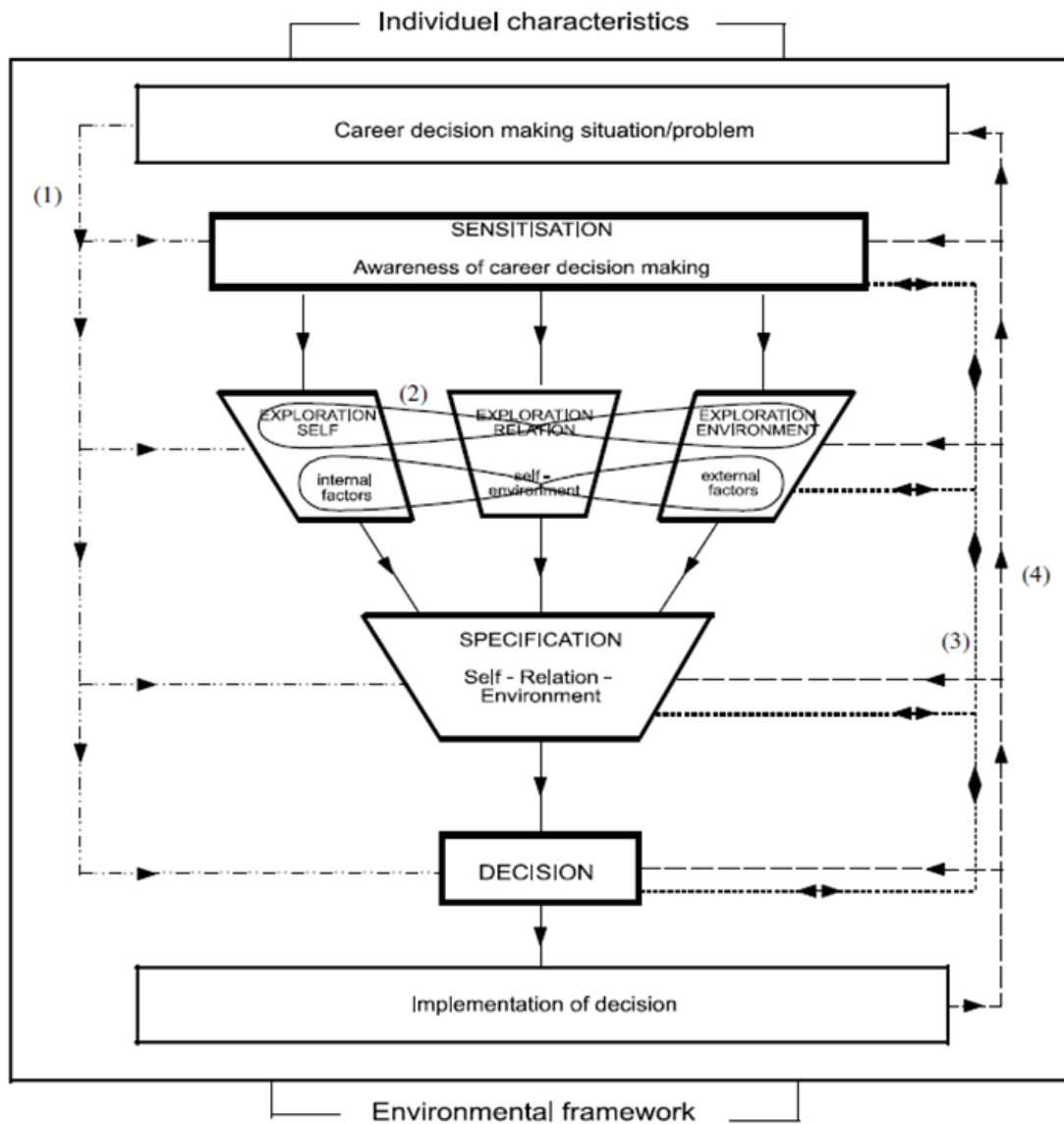
4.1.4 Modèle de Van Esbroeck

Van Esbroeck et *al.* (2005) ont proposé un modèle dynamique du développement du choix professionnel, basé sur le principe que l'on arrive à une décision après un processus de développement flexible et non hiérarchisé. Pour ces auteurs, une décision de carrière exige de passer par 6 activités de choix professionnels, à savoir : la sensibilisation, la connaissance de soi et de l'environnement, des relations entre soi et l'environnement, la spécification (connaissances approfondies et choix spécifié) et la décision en elle-même. Ces 6 activités sont toutes nécessaires pour arriver à la réalisation effective d'une décision efficace. Travailler sur une activité aura une influence sur le niveau de développement de toutes les autres activités, et celles-ci surviendront quel que soit le stade du maxi-cycle (en opposition à Super (1990) qui décrit une série de mini-cycles dans un cycle général). Ainsi, le contenu et l'importance de l'activité pourront varier en fonction du stade de développement, mais pas de la présence effective de l'activité. Le modèle dynamique est l'opérationnalisation d'un maxi-cycle qui commence dès qu'une personne est confrontée à une décision ou un problème de choix. Les activités de développement des choix de carrière dans le modèle dynamique peuvent être décrites comme suit :

- Sensibilisation : il s'agit d'un processus d'anticipation qui peut conduire à la reconnaissance en temps opportun de la nécessité de connaître les objectifs, les difficultés et les moyens pour parvenir aux buts poursuivis,
- Exploration de soi : cette phase concerne toutes les activités visant à acquérir une meilleure connaissance de soi (Compétences, capacités, intérêts, valeurs etc.). La confrontation à la réalité est intégrée dans cette exploration de soi-même,
- Exploration de l'environnement : elle comprend la collecte, l'analyse et l'évaluation des diverses informations vocationnelles recueillies. Cette recherche s'inscrit dans un cadre assez large et permet d'envisager différentes alternatives,
- Exploration de la relation entre soi et l'environnement : concerne la recherche et la compréhension des différentes variables interactionnelles liées au contexte pouvant influencer sur le choix professionnel,
- Spécifications : cette phase correspond à une période de synthèse entre les informations recueillies sur soi et l'environnement. Cette approche devrait, de manière différentielle, conduire à une sélection des options envisagées et apporterait de manière corollaire un sentiment de certitude, de faisabilité, quant à l'atteinte de solutions alternatives.

- Décision : Processus effectif de la mise en œuvre de la décision de carrière.

Ce modèle s'inscrit comme un processus dynamique et continu, (voir figure 25) qui comporte quatre boucles : la première (1) part du point d'origine (départ de la problématique) et se dirige vers l'une ou l'autre des activités ; la seconde (2) est un mouvement interactif entre les trois types d'exploration ; la troisième (3) amène à la synthèse liée à la phase de spécification, cette phase s'achève quand le processus décisionnel commence à se mettre en œuvre ; la quatrième (4) correspond à la phase de décision mais avec un retour possible sur les phases antérieures. Cette boucle est activée si la personne ne se sent pas satisfaite de la décision prise. La qualité de la décision ne dépendra pas de l'ordre dans lequel les phases auront été suivies voire même réalisées. Ce modèle est intéressant à plusieurs titres : tout d'abord il peut être un support à utiliser dans un cadre de counseling, et permet de rendre le consultant actif de son développement. Par ailleurs, il présente une structure dynamique de la compétence à s'orienter au travers de phases de sensibilisation, de spécification et de décision qui interagissent notamment avec des systèmes de Loop, permettant de revenir à des phases antérieures.



Note: (1) ——— : Starting Loop; (2) ——— : Exploration Loop; (3) : Career Activities Loop; (4) ——— : Return Loop

Figure 25 : Modèle dynamique du choix de carrière (Van Esbroeck, & al. 2005)

4.1.5 Modèle de Hilton

Le modèle de décision de Hilton⁷⁶ (1962) est basé sur la théorie de la dissonance cognitive de Festinger, se définissant comme un état de tension désagréable dû à la présence simultanée de deux cognitions psychologiquement contradictoires. Ces dissonances induisent un besoin de rééquilibrage cognitif, par une recherche de cohérence entre ces cognitions, ce qui induit également le maintien du système de croyances. Ces processus permettent à l'individu de développer des stratégies de contrôle de l'information en réalisant une perception sélective, un oubli sélectif ou une recherche orientée d'informations qui seront des biais aux représentations cohérentes. Lors d'un choix professionnel difficile entre deux ou plusieurs issues, les personnes peuvent ressentir cet état de dissonance, dans lequel émerge le conflit entre les aspects négatifs du choix et les aspects positifs du non-choix. Afin de réduire cette dissonance et renforcer son choix, l'individu aura tendance à valoriser les aspects positifs du choix, à en diminuer les facteurs négatifs, à atténuer les aspects positifs du non-choix et en augmenter les aspects négatifs. Pour Hilton, il est nécessaire de vivre cette dissonance avant de faire un choix professionnel. Par essence, la recherche de décision vise à réduire l'inconfort de la dissonance, d'autant quand il existe un écart entre soi-même et le contexte.

4.2 Les décisions en stratégie d'entreprise

4.2.1 Modèle de l'acteur unique

4.2.1.1 Description

Selon Tarondeau (2002), ce modèle théorique repose sur le principe que le processus de décision se limite à celui qui serait conduit par une « personne unique » (l'acteur) dont les objectifs sont clairement identifiés et non conflictuels et qui aura optimisé l'utilisation de ressources identifiées, utilisables et disponibles. Selon cet auteur, le processus est assimilé à quatre séquences d'activités mentales qui s'articulent logiquement :

- Formulation du problème à résoudre et identification des buts à atteindre,

⁷⁶ Cité par Bujold et Gingras, 2000.

- Identification des actions à entreprendre et des moyens à mettre en œuvre,
- Evaluation des actions alternatives en fonction des objectifs fixés,
- Choix de la meilleure solution et mise en œuvre.

4.2.1.2 Biais cognitifs liés au modèle

Dans l'optique de cette théorie (*i.e.* acteur unique), les biais cognitifs représentent les écarts observables entre les processus de décision inhérents à l'acteur et les processus réellement mobilisés. Ces biais concernent la perception situationnelle, les choix des décideurs et l'évaluation des conséquences des décisions. Comme les décideurs ont une perception subjective des situations en évolution rapide, ils auront tendance à choisir l'information déjà acquise en minimisant les changements post-décisionnels à venir. Tarondeau constate que les décideurs seraient plus prudents lorsqu'il s'agit de saisir une opportunité que lorsqu'ils doivent faire à une menace. D'autres biais peuvent apparaître lorsque l'acteur pose des raisonnements par analogie et appariement, provoquant des risques d'erreurs potentiels sur la formulation des objectifs et l'identification des problèmes à résoudre.

L'auteur accentue encore ses critiques du modèle en indiquant que le décideur pourra : (1) poursuivre les actions entreprises en engageant d'autant plus de ressources qu'elles ne produisent pas les effets attendus et (2) qu'il risquera, dans la phase de recherche de solution, de s'attacher émotionnellement à une seule solution qu'il préférera et aura tendance à évaluer négativement les solutions alternatives sans que ce soit toujours basé sur des éléments objectifs. Pour notre étude, ce modèle quelque peu simplifié ne prend pas suffisamment en compte les variables environnementales ni les composantes internes du décideur, ce qui le rend peu exploitable dans une situation d'orientation professionnelle, cependant les biais décisionnels devront être pris en compte dans le domaine vocationnel.

4.2.2 Modèle de la hiérarchie des effets

Clerfeuille (2011) cite Lavidge, Steiner et Palda (1966) qui ont proposé le modèle de la hiérarchie des effets, basé sur l'étude du comportement des consommateurs. *A priori* cela peut paraître éloigné des données de la psychologie de l'orientation, cependant la description de l'acte d'achat présente certaines analogies avec le modèle de la décision de carrière : en effet,

pour ces auteurs⁷⁷, il existerait trois phases successives dans la décision : une première d'ordre cognitif où le consommateur recherche des informations sur le produit afin de mieux le connaître ; la seconde serait d'ordre affectif lorsque le consommateur qualifie et apprécie le produit et élabore ses préférences et enfin la dernière phase, d'ordre conatif, où le consommateur est convaincu par les propriétés du produit et l'achète. Ces trois composantes interagissent tout en variant indépendamment les unes des autres. Le processus décisionnel intégrerait les trois composantes, cognitive, affective et conative, suivant un ordonnancement précis. Leur combinaison permettrait de définir des « profils-type », assimilés à des styles décisionnels de personnes en fonction de leurs modalités décisionnelles : (1) Décideurs cognitifs : prennent des décisions rationnellement sur la base d'informations objectivées, (2) Décideurs affectifs : privilégient les sentiments aux faits objectifs, (3) Décideurs mixtes : accordent une grande importance aux composantes cognitive et affective.

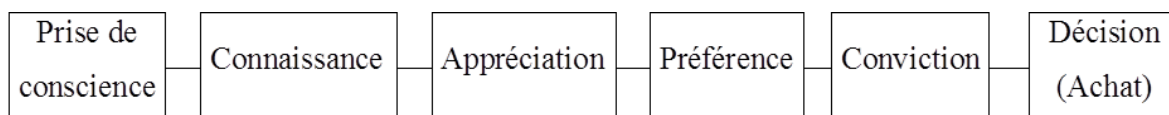


Figure 26 : Chaîne causale de la hiérarchie des effets

4.2.3 Modèle des cartes cognitives

Les cartes cognitives visent à clarifier les représentations mentales des décideurs. Ce sont des éléments graphiques composés d'une part d'un contenu, constitué de concepts et catégories issus des représentations mentales du décideur et d'autre part des structures qui sont les liens entre ces éléments.

Les cartes cognitives mettent en évidence le rôle prépondérant des croyances dans le processus décisionnel, ces croyances étant bien souvent priorisées aux faits en eux-mêmes. Il existe deux types de cartes, celles représentant les structures (acteurs présents dans le processus) et celles qui déterminent les interrelations entre les concepts. L'auteur (Tarondeau, 2002) prend l'exemple d'une carte cognitive (Calori & Sarnin, 1993) (figure n°27)

⁷⁷D'autres modèles hiérarchiques sont issus de ce premier modèle basé sur les concepts de dissonance cognitive (Festinger, 1964), de la théorie de l'attribution (Mizerki, Golden et Kernan, 1979) ou de l'implication minimale (Krugman, 1966).

représentant les processus décisionnels, les attentes de résultats, les alternatives et les obstacles présents pour la commercialisation d'ouvrages.

L'importance des entités est représentée par un nombre plus ou moins important d'astérisques et les relations entre concepts décrivent la structure avec des relations causales (+ ou -)

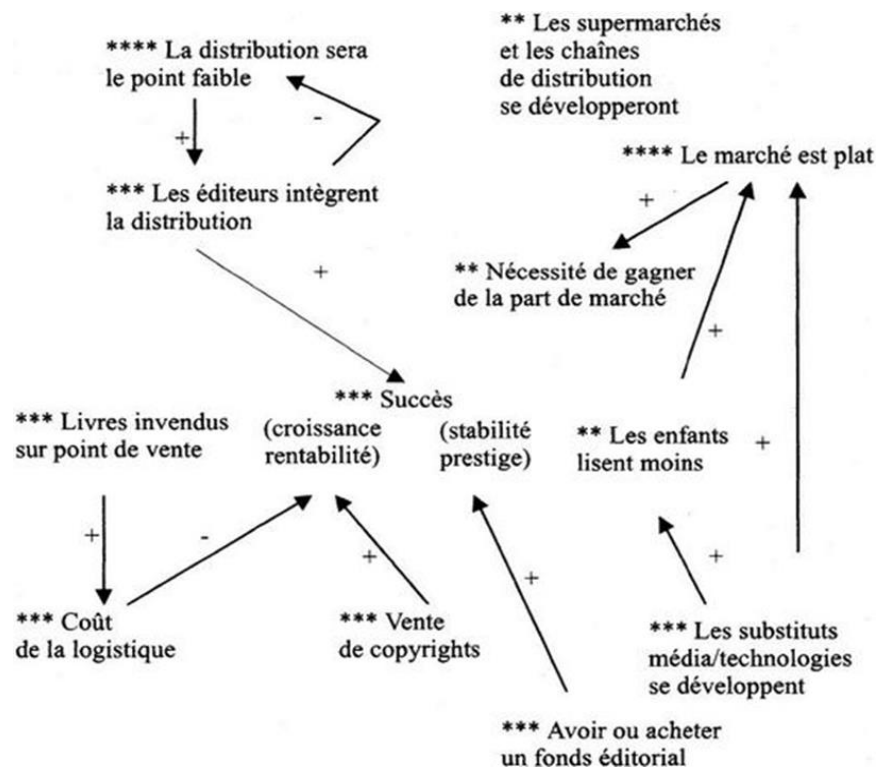


Figure 27 : Exemple de carte cognitive de dirigeants (Tarondeau, 2002).

4.2.4 Modèle de Vroom et Yetton

Le modèle décisionnel de Vroom et Yetton (1988), utilisé dans le domaine industriel lors d'une approche situationnelle, considère que le leadership et le style décisionnel doivent s'adapter à une situation donnée, notamment d'ordre social, *a contrario* des modèles personnalistes qui estiment que le style de leadership serait corrélé aux variables internes de l'individu (personnalité, estime de soi etc.). Nous sommes donc dans une approche behavioriste, très éloignée des modèles décisionnels de carrière évoqués jusqu'à présent. Ces auteurs établissent des catégories de décision basées sur la situation et le niveau de

participation, permettant d'identifier cinq attitudes comportementales le long d'un *continuum* allant d'un régime autocratique à consultatif et participatif.

- Autocratique, type 1 (AI) : la personne prend une décision en utilisant l'information qui est facilement disponible à un moment donné,
- Autocratique de type 2 (AII) : le dirigeant obtient des informations supplémentaires des membres du groupe (subordonnés), puis prend seul la décision sans concertation. Les membres du groupe peuvent ne pas être informés,
- Consultatif 1 (CI) : le sujet prend la décision seul mais en demandant des informations et en consultant les autres membres du groupe,
- Consultatif 2 (CII) : le dirigeant pose les problématiques décisionnelles avec les membres du groupe, prend en compte leurs idées et suggestions, mais prend seul la décision,
- Participatif (GII) : la personne discute des problèmes et de la situation avec les membres du groupe, cherche à obtenir leurs idées et suggestions par le biais de brainstorming. Elle accepte la décision collective et ne cherchera pas à imposer son point de vue personnel.

Vroom et Yetton (1988) ont formulé 7 questions sur la qualité de la décision, l'engagement, le niveau d'information nécessaire et la prise de décision, dont les réponses détermineront le niveau de participation des salariés au processus décisionnel (les questions sont à base de « oui » ou « non »). En se posant une série de questions sur la nature du problème, la décision et les conséquences, la personne peut décider à quel point la participation d'autres collaborateurs peut et doit être nécessaire dans le processus décisionnel.

- Exigence de qualité (QR) : Quelle est l'importance de la qualité technique de la décision ?
- Engagement Exigence (CR) : Quelle est l'importance de l'engagement des subordonnés dans le processus de décision ?
- Informations du décideur (LI) : Avez-vous suffisamment d'informations pour prendre une décision efficace ?
- Problème structure (ST) : Le problème est-il bien structuré (par exemple, défini, clair, organisé, temps limité, etc.) ?

- Probabilité Engagement (CP) : Si vous deviez prendre seul la décision, est-il certain que vos collaborateurs suivraient les conséquences de la décision ?
- Objectif congruence (GC) : Est-ce que vos collaborateurs partagent les mêmes objectifs à atteindre (de l'organisation) pour résoudre le problème ?
- Conflit subordonné (CO) : Existe-t-il des conflits potentiels avec vos collaborateurs sur les solutions potentiellement choisies ?
- Informations secondaire (SI) : Est-ce que vos collaborateurs disposent de suffisamment d'informations pour prendre une décision efficace ?
- Existe-t-il des conflits possibles entre la meilleure décision choisie et vos collaborateurs ?

Les auteurs ont élaboré un arbre décisionnel permettant à un décideur de réaliser une analyse de la situation, de déterminer son propre style de décision et le niveau d'implication et d'engagement des différentes parties. Dans le graphique ci-dessous, la personne identifie la situation et le niveau de participation de ses collaborateurs. Chaque réponse à l'une des questions, lors de chaque étape, permet d'arriver *in fine* au résultat le plus approprié.

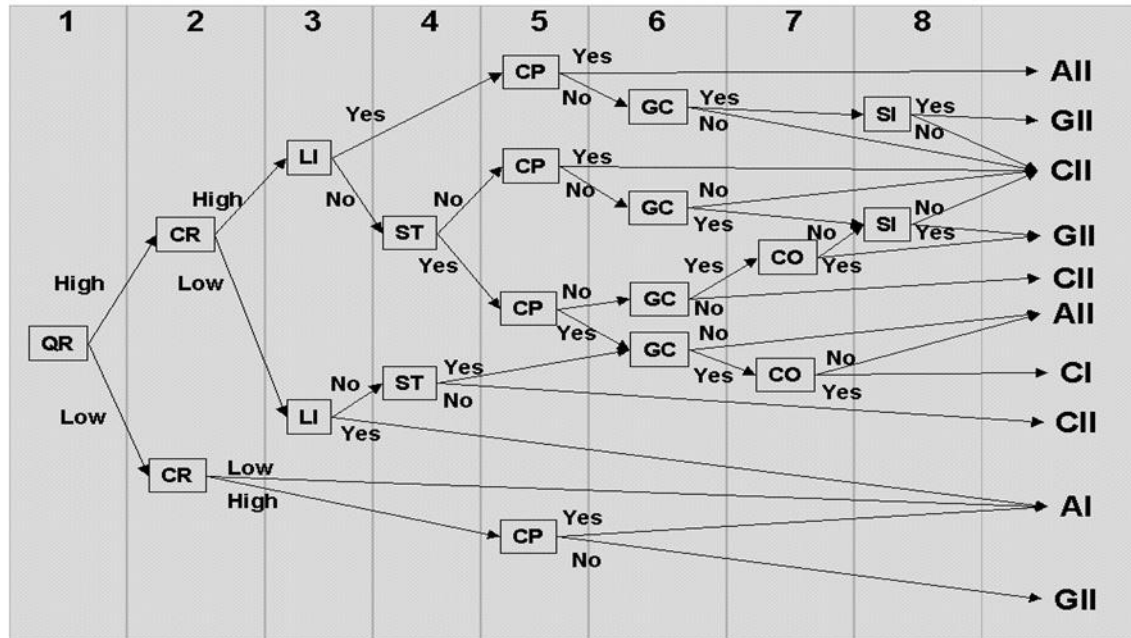


Figure 28 : Arbre décisionnel de Vroom et Yetton (1988) – issu de <http://faculty.css.edu/dswenson/web/LEAD/vroom-yetton.html>

4.2.5 Strengths weaknesses opportunities threats

L'analyse SWOT⁷⁸ a été définie par la Commission européenne comme « un outil d'analyse stratégique. Il combine l'étude des forces et des faiblesses d'une organisation, d'un territoire, d'un secteur (etc.) avec celle des opportunités et des menaces de son environnement, afin d'aider à la définition d'une stratégie de développement. ». Très utilisée dans le domaine du marketing et également dans le développement territorial, la matrice SWOT permet de faire une analyse de la faisabilité et de la pertinence d'une action décisionnelle. Ainsi le modèle comportera des facteurs pré-décisionnels internes et externes visant à envisager le potentiel des forces (internes) et des opportunités (externes) et à minimiser les effets des faiblesses (internes) et menaces (externes). Dans le cadre d'une situation d'orientation, on peut percevoir déjà certains intérêts à cette matrice, par la confrontation des éléments internes liés à l'individu (scolarité, expérience professionnelle, âge, mobilité etc.) et les facteurs externes du projet professionnel (opportunités d'emploi, secteurs d'activité plus ou moins porteurs, etc.)



Figure 29 : Modèle SWOT réduit (Lamiot, 1988)

⁷⁸Le terme SWOT est issu de l'anglais : Strengths (forces), Weaknesses (faiblesses), Opportunities (opportunités), Threats (menaces)

Nous pouvons ventiler les échelles et facteurs de la maturité vocationnelle (en dehors des processus) :

Echelles de la maturité de carrière		
Analyse interne	Auto estimation de ses capacités Auto estimation de son expérience Estime de soi	Représentation de soi
Analyse externe	Connaissance des formations Connaissance des professions Connaissance du monde du travail	Connaissance du monde vocationnel

Tableau 14 : Tableau reliant les facteurs Swot et le modèle hiérarchique de la maturité

Ainsi, la compétence « je sais faire » pourrait être liée à la représentation de soi. L'item « je veux faire » ferait appel aux variables motivationnelles et aux valeurs du sujet. L'axe externe « ce qu'il faut faire » et « ce que je peux faire » pourrait être assimilé à la connaissance du monde vocationnel, à savoir la connaissance des professions, des formations et du monde du travail.

On voit sur le tableau 14 qu'il existe de nombreuses analogies entre le modèle SWOT, le modèle de Harren et les processus décisionnels en situation d'orientation professionnelle, notamment en incluant certaines échelles de la maturité vocationnelle. En adaptant ce modèle aux échelles et facteurs et en ajoutant l'axe des processus de la maturité en tant que compétence à pouvoir s'orienter, nous pouvons apporter un premier modèle dynamique qui va servir de base à notre recherche :

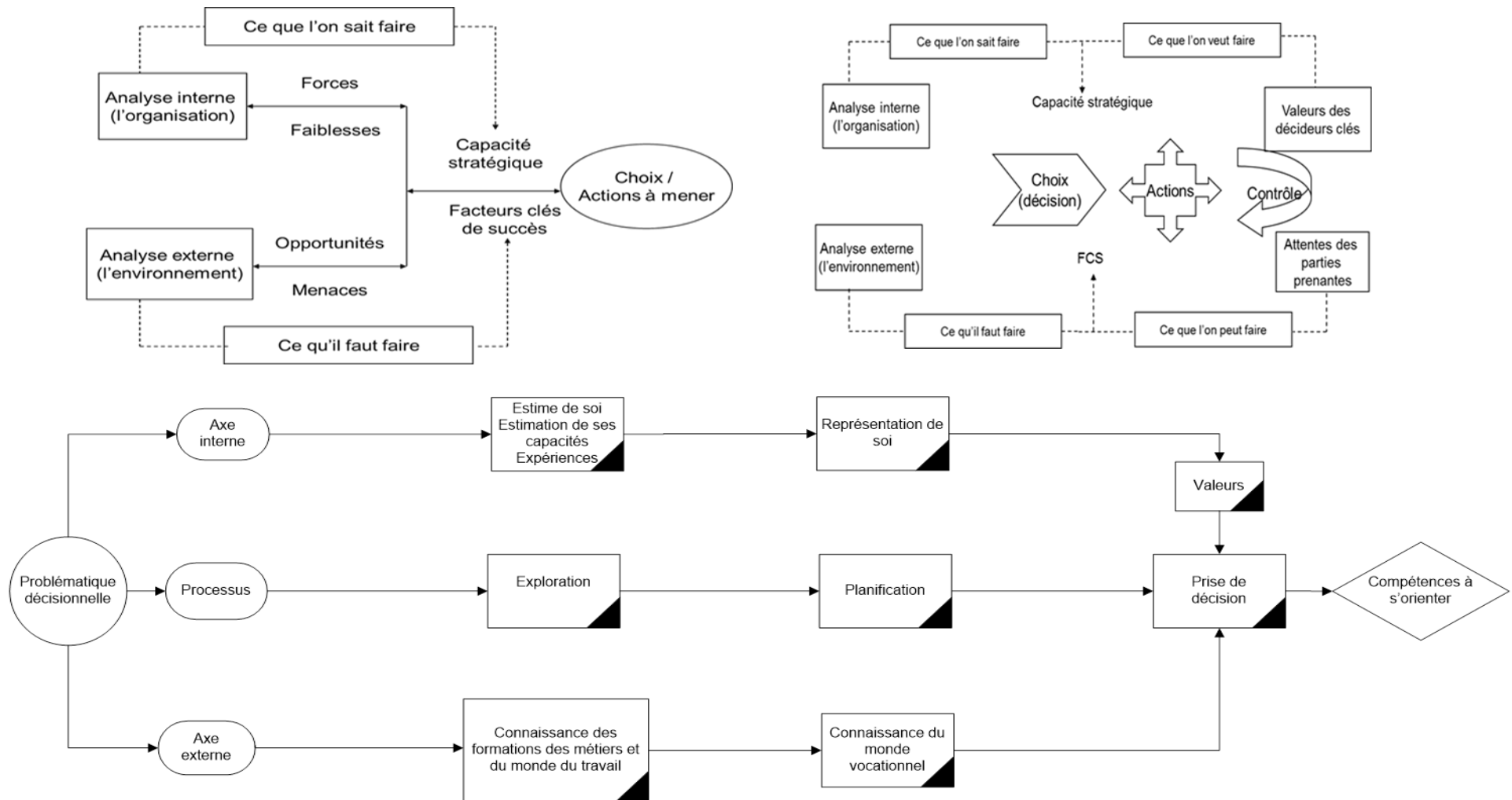


Figure 30 : Modèle SWOT, simplifié (Lamiot, 1998) et étendu - modèle relié à la maturité de carrière et à la prise de décision de carrière (Harren)

4.3 Modèles à base mathématique

4.3.1 Modèles à utilité espérée

L'utilité espérée (UE) se définit comme une valeur potentielle, produit de la réalisation probabiliste (p) d'un événement et des conséquences qu'il comportera en termes d'utilité (u). Les valeurs de u sont par nature subjectives (Cadet & Chasseigne, 2009).

En prenant un exemple simple : situation d'une randonnée en montagne. Etant au mois de mai à Chamonix, faut-il prendre ou non une polaire, sachant que la température est incertaine : 60% de chance qu'il fasse chaud pendant la randonnée, 40% qu'il fasse froid.

La valeur d'utilité u est donnée subjectivement ; dans notre exemple elle calculera le degré de gêne dans les différentes situations. Par exemple, prendre une polaire alors qu'il fait chaud donne une valeur du sujet de -2 sur une échelle de satisfaction à base 10.

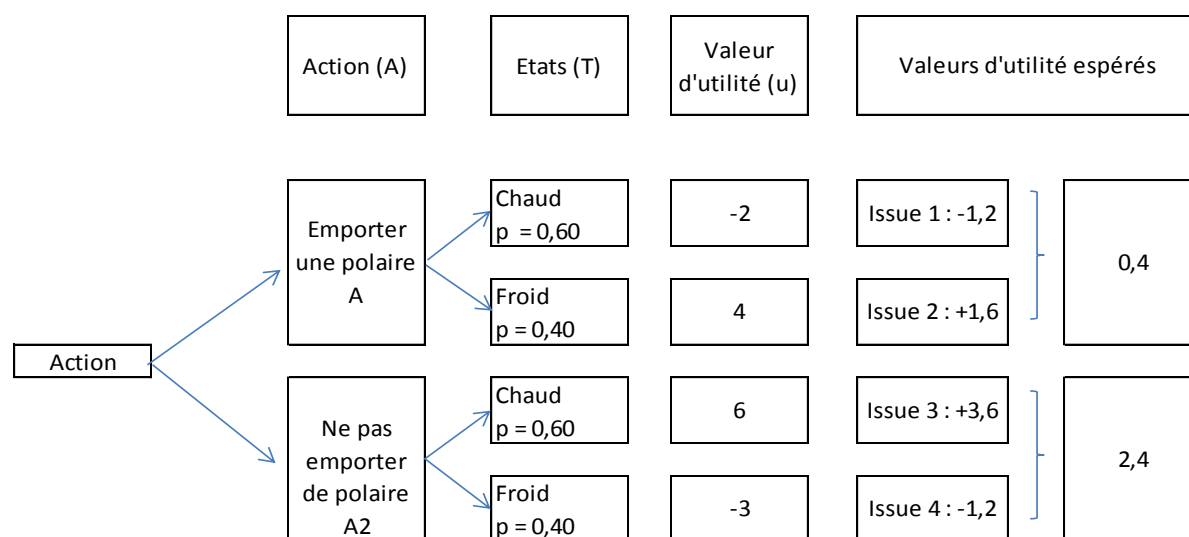


Figure 31 : Application du modèle à utilité espérée

Edwards⁷⁹ (cité par Cadet & Chasseigne, 2009, p. 67), relie ce modèle de l'UE à la psychologie comportementale en incluant le concept de conduite et de comportement, soulignant ainsi que c'est bien au niveau des conduites que seront recherchés les processus de

⁷⁹ Il a fondé en 1961 le courant d'étude « Behavioral Decision Making »

construction de la décision. D'autres modèles ont été issus de l'utilité espérée, tel le modèle de Portfolio de Combs, très utilisé dans le domaine financier, dans lequel le risque est globalisé avec le modèle.

Le modèle de l'utilité subjectivement pondérée de Karmakar (1978) est une extension des modèles de l'UE : pour chaque situation de décision, il s'agit d'envisager toutes les éventualités par des pondérations (w) normalisées.

Ainsi pour un jeu (p_i, x_i) à n possibilités on aurait :

$$SWU = \sum w_i U(x_i) / \sum w \text{ avec } i = 1, \dots, n$$

Forner et *al.* (1996) ont appliqué à l'orientation et notamment à la maturité de carrière, ce modèle à propos du choix professionnel : il se décrit comme un processus dans lequel un décideur rationnel va chercher à maximiser ses gains, il considère plusieurs professions possibles pour son devenir professionnel. Chaque profession (P_i) pourra être décrite en fonction de la valeur de la satisfaction, (S_i) des valeurs du sujet (prestige par exemple) que l'exercice de ce métier pourra occasionner. La personne donnera une importance variable (W_i) à chaque valeur identifiée. La fonction (f) est utilisée par l'individu pour « combiner ses valeurs (S_i) ». Par la suite, la personne estime subjectivement ses chances et opportunités pour accéder à la réalisation de cet objectif professionnel, représenté par les professions ($Pr(P_i)$). Le produit de la valeur donnée à une profession et les chances de l'atteindre sera représenté par le produit de l'utilité, $f(W_i, S_i)$ et de la probabilité, $Pr(P_i)$ de telle sorte que $U.S.E = f(W_i, S_i) \times Pr(P_i)$. Le choix rationnel sera donc de retenir la valeur la plus élevée de USE qui sera la profession dont l'utilité espérée sera la plus importante.

4.3.2 Modèles bayésiens

L'approche de Bayes diffère des statistiques habituellement utilisées en psychologie fishérienne. La différence entre ces deux écoles porte sur la définition de la probabilité qui est subjective pour Bayes et objective, c'est-à-dire résultant d'un rapport de fréquence établi à partir d'observations, pour Fisher. L'approche bayésienne permet une approche unifiée des théories déterministes, notamment pour les tests psychologiques, et permet la retranscription du jugement des observateurs de manière explicite et contrôlable. Prenons l'exemple d'une personne attendue pour une séance de bilan de compétences. Un consultant arrive toujours de manière très ponctuelle, voire en avance aux diverses séances. Or lors d'une séance, cette personne est absente. Ceci n'est pas probabiliste mais un fait vérifié : son absence ou son

retard à un moment donné. Ce fait (l'absence) sera représenté par la variable D. En tant que conseiller bilan nous allons formuler des hypothèses H : le consultant est :

- H1 : Retardé par un problème de transport en commun ou de voiture,
- H2 : Retardé par un blocage à la grille du lycée, fermée à certaines heures,
- H3 : Malade.

Connaissant D (le retard) le jugement et la décision vont consister à évaluer le caractère plausible et réaliste de chacune de ces hypothèses en les comparant. Nous allons pour cela affecter à chaque hypothèse une probabilité de telle sorte que la somme soit égale à 1. Ces probabilités sont « subjectives et conditionnelles » car associées à la donnée constatée D pour chacune des hypothèses.

Ainsi pour tester H1 et expliquer D quelle serait l'hypothèse qu'il soit en retard à cause d'un problème de RER ?

La probabilité réelle dépend donc de D. La notation s'écrira dans ce cas : $p(H1/D)$ c'est-à-dire quelle est la probabilité de H1 sachant D ?

En théorie des probabilités, le théorème de Bayes énonce des probabilités conditionnelles : étant donné deux événements A et B, est déterminée la probabilité de A sachant B, si l'on connaît les probabilités : de A, de B, de B sachant A.

$$P(A|B) = \frac{P(B|A)P(A)}{P(B|A)P(A) + P(B|\bar{A})P(\bar{A})}$$

Le modèle de Bayes peut être vu au travers d'un regard cognitif et être interprété en termes de traitement de l'information. Cela nous permet de rejoindre le contexte de l'orientation vocationnelle. En effet, prendre une décision d'orientation et de choix de carrière ou de formation, peut être réalisé et conçu sur un modèle mental qui consisterait à décrire une démarche évolutive de modification des opinions. En appliquant la formule de Bayes, en partant d'une situation initiale qui serait par exemple les résultats scolaire actuels d'un adolescent, l'apport d'information (par exemple entretien avec un conseiller psychologue) constatée sur un cursus d'étude à choisir, amènerait à une opinion révisée qui tiendrait compte de l'apport d'information sous forme d'une probabilité *a posteriori*, soit $P(B/A)$). Le lien permettrait de passer du modèle : probabilité *a priori* -> vraisemblance-> Probabilité *a posteriori* à un modèle cognitif : Option personnelle initiale-> apport d'information->opinion

révisée. Ce modèle permettrait de construire le jugement décisionnel en associant les effets de deux sources d'informations : l'une générique correspondant à des situations, l'autre liée à l'individu, correspondant à une situation concrète à traiter.

4.3.3 Modèle rationnel

Ce modèle de décision, est celui de « l'homo œconomicus », concept basé sur l'axiome sur lequel l'homo œconomicus est rationnel en : (1) établissant des préférences, (2) en maximisant sa satisfaction, (3) en analysant et anticipant le monde qui l'entoure et (4) en prenant des décisions adaptées aux objectifs de la maximalisation de ses satisfactions.

La rationalité inhérente à ce modèle rend la décision compatible avec les situations d'incertitude et de risque en fonction des critères de décision choisis (Maximisation de l'espérance mathématique minimax... etc.). Ce type de processus décisionnel est logique et linéaire et les conséquences post décisionnelles sont prévues et évaluées.

4.3.4 Modèle de la rationalité limitée

Au contraire, Simon (1955) a introduit le concept de rationalité limitée présent chez les individus appelés à prendre des décisions afin de contrer ces théories du tout rationnel. La théorie de la rationalité limitée évoque les limitations cognitives qui affectent les processus cognitifs et donc par conséquent la prise de décision chez un individu (nommé acteur). Pour cet auteur, la modélisation de la rationalité limitée portera sur des modèles de décision prenant en compte ces limitations cognitives en situation de choix. Dès lors, l'acteur pourra, la plupart du temps, s'arrêter au premier choix qu'il jugera satisfaisant. Ces limitations cognitives peuvent être de différentes sortes : attention, capacités de mémorisation, capacités calculatoires etc. Ces limitations sont structurelles et édifiantes et elles ont un poids important dans le processus décisionnel. Pour Simon, il est important de concevoir des modèles de décision qui prennent en compte ces limitations cognitives. L'acteur ne doit pas rechercher une solution optimale mais satisfaisante.

Selon Simon (1955), les entraves au processus décisionnel sont de trois ordres : (1) le premier est qu'un sujet ne dispose pas d'un accès illimité à l'information et qu'il serait illusoire de le penser, (2) le second niveau de difficulté prend en considération le fait qu'un individu dispose de capacités cognitives limitées qui ne lui permettent pas de conceptualiser tous les *projetés possibles*. De ce fait, le choix ne pourra jamais être optimum, cependant la notion de *meilleur choix possible* sera posée en fonction des critères personnels de

satisfaction, (3) la troisième entrave vient du fait qu'une personne n'a pas toujours une vision claire et définie de ce qu'elle veut faire ou de ce qu'elle veut : les préférences, les intérêts peuvent changer et évoluer au fur et à mesure du temps qui s'écoule ; parfois même des préférences d'hier peuvent apparaître contradictoires à celles d'aujourd'hui.

La rationalité du choix se fera dans l'objectif du meilleur choix subjectivement possible, rationalité limitée et encadrée par l'environnement. Donc on ne peut étudier la décision et le choix sans tenir compte de l'environnement qui devient la matrice de tout processus décisionnel. Les trois modèles de choix proposés en fonction des facteurs certitude / risque / incertitude, sont pour Cozic (2008) dans l'optique de la théorie de la rationalité limitée :

Le modèle de choix en certitude est issu au départ d'un ensemble A d'actions réalisables. Le choix devient certain si l'agent connaît avec certitude la conséquence de chacune des actions réalisables. Les valeurs de l'agent sont représentées par une relation de préférence supérieure ou égale à A (réflexive, transitive et complète). Le modèle se résout d'ordinaire par maximisation : l'agent est supposé choisir l'une des actions qui est $a^* \in A \geq$ -maximale.

Le modèle de choix en situation de risque : les conséquences des actions de l'agent vont dépendre de l'état de l'environnement, qui lui est inconnu. Les actions de l'agent sont considérées comme des fonctions qui associent à tout état de l'environnement possible l'une des conséquences. Le choix est dit risqué car une distribution de probabilité P sur S est attribuée à l'agent. Chaque action réalisable induit alors une distribution de probabilité sur l'ensemble C des conséquences. Le modèle de choix en situation d'incertitude défend la conception selon laquelle, en situation de risque, il n'y a plus de distribution de probabilité, mais les croyances de l'agent sur l'environnement sont impliquées, représentées par une distribution de probabilité subjective sur S ; l'agent choisit l'une des actions dont l'espérance subjective d'utilité est maximale.

4.4 Autres modèles descriptifs

4.4.1 Modèle politique

Alors que dans le modèle de l'acteur rationnel il existait une définition explicite des objectifs, dans cet autre modèle il sera nécessaire d'obtenir un accord complet des différents acteurs et une connaissance parfaite des ressources disponibles. Le modèle politique repose sur l'ambiguïté qui permet à des acteurs ayant des systèmes de préférences disjoints de former

des coalitions éphémères. Il met en exergue l'importance des habiletés relationnelles permettant d'optimiser l'impact des processus de décision. Dans ce modèle, le processus de décision est influencé par d'autres personnes ayant des objectifs qui leur sont propres et par contrôle des différentes ressources. Ces personnes peuvent être dans une dynamique favorable ou défavorable à des projets stratégiques, en fonction de leurs intérêts particuliers et de leurs motivations. Il s'agit de pouvoir former une coalition dont la force sera dépendante du nombre d'alliés, de la convergence des intérêts communs et de l'importance des ressources.

4.4.2 Modèle organisationnel

Ce modèle est cité mais n'a pas grand lien avec notre problématique initiale. Il rend compte du processus de décision dans le contexte de l'organisation et de la structure. Tarondeau (2002) le définit comme un « processus collectif rassemblant des acteurs ayant des motivations et comportements différents qui sont associés à des systèmes de rôles différents ». Le système organisationnel est composé de diverses entités qui interagissent et fonctionnent avec des procédures (explicites ou implicites) dans l'objectif d'apporter une contribution à d'autres sous-structures ou à l'organisation elle-même. Chaque sous-structure interprète les situations qui surviennent selon des cognitions déclaratives et procédurales qui lui sont propres, inscrites dans la mémoire fonctionnelle de la structure globale. De ce fait l'interprétation des informations ne peut être que parcellaire et rattachée à des situations de cas vécus antérieurement. Dans le cadre décisionnel, les options retenues s'arrêtent à la première jugée satisfaisante, dans le sens où elle répondra à la double exigence d'être en adéquation avec les objectifs poursuivis et de ne pas perturber le fonctionnement partiel et global.

4.4.3 Modèle de la poubelle

Ce modèle est celui de « l'anarchie organisée ». Pour James G. March⁸⁰ ce type de structure est une organisation qui remplit 4 caractéristiques : (1) pas d'objectifs vraiment cohérents et partagés par tous ; (2) un processus de production peu matériel ; (3) la majeure partie du personnel intervient directement auprès des « clients » de l'organisation sans qu'il soit possible et réaliste d'assumer une supervision constante des tâches effectuées ; (4) les

⁸⁰ Cité par Tarondeau 2002.

membres participent de façon intermittente et plus ou moins active aux différentes prises de décision qui affectent l'ensemble de l'organisation.

Les décisions naissent de la rencontre entre un flux de problèmes, de solutions, de participants, et d'occasions de choisir. La prise de décision est assimilée à une corbeille, dans laquelle les décideurs se déchargent des questions, des solutions et des problèmes au fur et à mesure qu'ils apparaissent. Ils ne sont pas nécessairement reliés les uns aux autres et attendent d'être traités. On peut ainsi prendre des décisions par hasard ou en déplaçant un problème pour qu'il coïncide avec une solution, mais rarement au cours d'un processus de résolution de problème planifié et délibéré. Dans ce modèle, la décision ne s'envisage pas comme un processus de résolution de problème mais comme un processus d'affectation de ressources, en particulier des « savoirs d'accès incertain », en fonction de situations ou de contextes définis. La métaphore de la poubelle s'applique à l'organisation car elle est le lieu où problèmes, solutions et possibilités de prise de décision se rencontrent et interagissent. Dans cette optique, une décision est considérée comme le résultat d'une rencontre fortuite entre un problème à résoudre et une solution satisfaisante, ces rencontres s'effectuant à des moments et dans des lieux où des décisions doivent être prises. Ainsi, les solutions attendent que les problèmes liés émergent, les questions attendent la bonne réponse et c'est donc la concordance (ou rencontre) hasardeuse d'une question avec une bonne réponse qui donne la possibilité de pouvoir prendre une décision. Dans cette approche, les acteurs décisionnels ne possèdent pas nécessairement les compétences et aptitudes nécessaires à pouvoir prendre une décision efficace et de plus ne sont pas toujours les plus concernés. Si les problèmes rencontrent les solutions, celles-ci attirent, comme inexorablement, les problèmes. Le mérite de ce modèle est qu'il permet de ne pas surestimer la rationalité des décideurs mais il peut également conduire à l'échec quand les problèmes ne coïncident pas avec les solutions. En citant Tarondeau (2002) :

On ne règle pas un problème parce qu'il se pose mais parce qu'on dispose d'une solution. Les savoirs maîtrisés par une organisation attirent les problèmes qu'ils permettent de traiter. Même si cela n'engendre pas de contribution positive.

5. Conclusion de la 2^{ème} partie

La compétence à s'orienter est-elle sous l'influence de variables internes et contextuelles ?

Pour répondre à cette question, nous avons cherché à définir, dans un premier temps, les variables qui influenceraient négativement la compétence à s'orienter.

Nous avons exploré tout d'abord les difficultés décisionnelles, afin de repérer les variables influentes qui pourraient provoquer ces mêmes difficultés. Nous avons fait référence à Gati (2011) qui a réalisé une taxonomie des difficultés décisionnelles en fonction du moment où se déroule la décision, avant ou lors du processus décisionnel. A cette étape, deux biais informatifs pourraient apparaître : un manque d'information et des informations inconsistantes. Certaines difficultés peuvent amener à des états d'indécision vocationnelle. Forner (2010) distingue trois approches de l'indécision : l'absence de choix, l'état transitoire d'élaboration d'un choix et le dysfonctionnement des processus de choix. D'autres recherches complémentaires (Carr & al., 2013) ont pu mettre en évidence quatre autres facteurs de l'indécision : le névrosisme et l'affectivité négative, des expériences conflictuelles ou un sentiment d'anxiété, le manque de préparation et des facteurs interpersonnels conflictuels, reflétant un manque de soutien, voire de désaccord avec l'environnement. L'indécision peut s'envisager comme le négatif de la décision en opposant le sujet indécis à celui qui est décidé. Forner (2010) pour sa part propose un *continuum* qui partirait de l'indécision pour aller progressivement vers la décision, où les variables observées pourraient avoir une mobilité plus ou moins importante suivant le poids de chacune. Par la suite, nous avons recherché les variables qui pourraient influencer positivement la compétence à s'orienter :

Nous avons tout d'abord étudié le champ des locus de contrôle, en nous référant à diverses études (Fournier, Drapeau & Thibault, 1995, Gardner, 1981) ayant pu montrer le lien existant entre le locus de contrôle interne et la maturité de carrière. De manière générale les personnes possédant un locus de contrôle interne savent ce qu'il faut faire pour prendre une décision de carrière. Le locus de contrôle semble faire partie intégrante de la maturité et du processus décisionnel, de ce fait il semble cohérent d'intégrer cette variable dans l'ensemble de la compétence à s'orienter.

Puis, nous avons analysé les effets possibles des croyances d'efficacité sur la décision. Nous avons observé que le niveau de stabilité de réalisation est influencé par les aptitudes, le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les objectifs de performance. Le

choix vocationnel dépend des intérêts, mais également des chances de valider un projet, sentiment issu de la croyance d'efficacité mais aussi des données contextuelles. Les personnes élaborent des intérêts durables pour une activité si elles se considèrent comme compétentes et quand elles en attendent des résultats valorisants (Lent et Brown, 1996). Dans le cadre d'un sentiment d'efficacité personnelle faible, les personnes restreignent leurs choix de carrière, car elles doutent de leurs compétences et aptitudes. La maturité de carrière et de manière plus étendue, la compétence à s'orienter, devrait être sous l'influence directe du sentiment d'efficacité personnelle, qui intégrerait un modèle général de la compétence à s'orienter. Ceci est d'autant plus cohérent que la représentation de soi, présente dans la structure hiérarchique de la maturité, fait appel à trois échelles, l'estime de soi, l'auto-valorisation de ses capacités et de ses expériences, ces deux dernières échelles étant par nature très proches du sentiment d'efficacité personnelle.

L'analyse de l'autonomie va dans le même sens. Auzoult (2010, 2012) a pu mettre en évidence le lien étroit entre l'autonomie et la maturité de carrière. Trois éléments ont particulièrement retenu notre attention : (1) le lien explicatif entre la maturité et la décision vocationnelle (les prérequis utiles à l'évolution de l'autonomie seraient la possession des moyens d'action nécessaires à la modification des éléments de la situation structurant sa trajectoire personnelle). (2) L'approche situationniste de l'autonomie qui préfigure un *continuum* dynamique, partant de l'hétéronomie vers une plus grande autonomie, *continuum* que nous pouvons superposer à celui de Forner (2010) qui propose un modèle équivalent, partant de l'indécision vers la décision. (3) L'autonomie est partie intégrante de la représentation de soi, élément pris en considération dans l'évaluation de la maturité vocationnelle. Le lien entre l'autonomie et la maturité vocationnelle pourrait s'établir par le biais du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2010), car ce dernier peut faire émerger un sentiment de pouvoir personnel, en lien avec le fonctionnement cognitif favorisant une prise de décision efficace.

L'étude des valeurs a montré leur influence importante sur le processus décisionnel. Perron (1972) a démontré qu'elles régissent et autorégulent diverses activités de l'individu, notamment la résolution de conflits et la prise de décision. Rokeach (1973) est allé dans le même sens en désignant les valeurs instrumentales comme étant au plus proche de l'agir et donc de la décision. Verplanken et Holland (2002) ont pondéré ces éléments car les choix d'alternatives sont influencés à la fois par les valeurs, mais également par les informations acquises sur ces propres valeurs. Les valeurs n'influencent pas le comportement par défaut,

mais l'image de soi par rapport à ces valeurs, ce qui n'induit pas obligatoirement un poids prépondérant des valeurs sur les mécanismes décisionnels. Schwartz (2006) a montré qu'il existe des relations de compatibilité et d'antagonisme au cours du processus décisionnel, champ dans lequel peuvent s'affronter des valeurs opposées. Verplanken, Trafimow, Khusid, Holland, Steentjes (2009) estiment que les valeurs auraient un rôle provoquant des effets dynamiques et structuraux sur la conception de soi. De ce fait, nous pourrions émettre trois hypothèses : (1) les valeurs interviennent sur la représentation de soi qui induit le processus décisionnel ; (2), les valeurs interfèrent par régulation au moment de la décision elle-même dans le champ comportemental ; (3) il y a confrontation de valeurs antagonistes, dont la résultante induirait, ou pas, l'agir décisionnel.

En résumé, l'étude de la littérature a confirmé l'influence des variables, anxiété décisionnelle, autonomie, locus de contrôle et sentiment d'efficacité, sur la maturité de carrière. Les valeurs personnelles agissent sur ce processus soit par régulation, par résolution de conflits, ou par action directe auprès de la représentation de soi. La compétence à s'orienter est sensible et peut être influencée par le poids de ces variables.

Dans la seconde partie de ce travail, nous avons étudié les modèles descriptifs qui se fondent sur l'analyse du comportement effectif des décideurs et ceux normatifs basés sur la théorie des probabilités, qui proposent une démarche que la personne doit suivre afin d'optimiser sa décision.

Que pouvons-nous retenir de ces modèles de décision ?

Chaque modèle présenté apporte des éléments complémentaires, sachant qu'il ne peut y avoir un modèle idéal de décision. Dans le champ normatif, le modèle de Bayes, bien que non applicable en situation de counseling, peut être vu au travers d'un regard cognitif et être interprété en termes de traitement de l'information. C'est aussi un autre traitement des effets observés en termes de probabilité d'apparition d'un événement, qui pourrait être applicable dans nos démarches empiriques. Le modèle d'utilité espérée présente de nombreux intérêts dans le cadre vocationnel et pourrait être applicable dans le champ de l'orientation, si on considère que le choix professionnel se situe dans une situation d'incertitude dans laquelle on doit faire un choix optimal parmi plusieurs possibilités.

Gati et Asher (2001) ont proposé le modèle PIC, basé notamment sur des modalités d'élimination séquentielle, où le choix du métier s'opère en comparant les alternatives restantes, deux par deux, en énumérant les avantages et les inconvénients de chaque solution, en fonction des préférences indiquées. Cette approche très différentielle, présente de nombreux points qui peuvent être utilisés dans des situations de counseling de carrière.

Le modèle de Harren (1979) vise à circonscrire les processus psychologiques qui portent la décision, les caractéristiques de la personne et les facteurs contextuels, facteurs insuffisamment pris en compte dans les autres modèles. Les conditions externes comportent la valeur de la situation actuelle (succès, satisfaction, perspective), la conjoncture (imminence d'une décision à prendre, nombre de possibilités d'action, conséquences) et le contexte de la prise de décision (mutualité, soutien ou probabilité). Certaines conditions internes (anxiété, estime de soi, autonomie, style de décision) se rapprochent du modèle hiérarchique de la maturité. Ce modèle pourrait structurellement (de par la prise en compte de conditions internes et externes, du processus continu, planification, de composants internes etc.), servir de base à la modélisation de la compétence à s'orienter.

Le modèle SWOT, bien qu'utilisé dans d'autres champs que l'orientation, a montré la proximité et la compatibilité existante avec le modèle de Harren et le modèle hiérarchique de Forner, notamment en termes cognitifs. Ce modèle, comme celui de Harren, pourrait être un modèle de référence structurale de la compétence d'orientation.

Le modèle de Van Esbroeck a mis en évidence l'aspect dynamique du développement du choix professionnel, basé sur le principe que l'on arrive à une décision après un processus de développement flexible et non hiérarchisé. Ce modèle rend compte de la variabilité importante des composants internes, notamment cognitifs et exploratoires.

Cet aspect dynamique de la compétence à s'orienter rejoint également notre question précédente de l'existence d'un *continuum* dynamique, allant de l'indécision à la décision. Mais si la compétence d'orientation a une mobilité, comment observer sa dynamique, comment favoriser cette mobilité et comment la mesurer ? Eléments que nous aborderons dans la 3^{ème} partie.

3^{ème} partie : Une compétence dynamique

1. Avant-propos

Nous avons défini, dans les chapitres précédents, la structure de la compétence à s'orienter, les variables pouvant influencer son développement ainsi que les modèles qui peuvent la définir. Nous avons supposé l'existence d'un modèle dynamique et multivarié qui pourrait se baser à la fois sur des modèles structuraux différenciant des axes d'internalité et d'externalité comme celui de Harren (1979) ou le SWOT, et sur des modèles dynamiques comme celui de Gati et Asher (2001) et de Van Esbroeck et *al.* (2005). Nous allons apprécier, dans cette troisième partie, l'aspect dynamique de cette compétence au travers de trois approches : (1) par la variabilité observée au cours d'actions d'aide à l'orientation, (2) sur les moyens et outils qui peuvent favoriser sa mobilité et (3) sur sa mesure objective.

2. Variabilité de la compétence à s'orienter

L'objet du présent travail sera de comprendre comment les actions de conseil d'orientation mobilisent les processus de la compétence d'orientation. Pour cela, nous allons étudier les effets des actions de conseil sur différentes variables au travers de différentes études déjà réalisées, notamment méta-analytiques. Il est à noter que la littérature, et principalement française, est encore aujourd'hui pauvre sur ce sujet. Comme le note Guillon (2013) :

Une conclusion nette peut en définitive être dégagée, celle d'une sous-représentation marquée des études d'efficacité du conseil en orientation/counseling de carrière dans le champ des études de carrière... Cette sous-représentation est de l'ordre d'un facteur 8. Elle est considérable : ce ne sont pas 82 études, mais 669 qui devraient être présentes si le counseling de carrière s'intéressait autant à l'efficacité que ne le font le counseling et la psychothérapie.

2.1 Quels effets ?

Nous partons du postulat que si nous observons une variabilité de la compétence d'orientation lors d'une action de counseling, nous imputerons cette variation à l'action en elle-même, hors prise en considération d'éléments contextuels. Observer les effets de l'action, pourra nous indiquer les axes d'influence sur les processus décisionnels, sans pour autant être une évaluation de la pratique. Nous allons préciser ce que peuvent être les effets, ou l'efficacité en counseling de carrière. L'effet se définit de manière générale comme un élément qui résulte d'une cause. En psychologie, le terme d'effet peut être lié à des éléments comportementaux résultant parfois de biais cognitifs (Effet Barnum, Dumbo, Eliza, de halo, Koulechov ou nocebo / placebo), ou de résultantes individuelles ou contextuelles. En counseling, ce terme, bien souvent associé à celui d'efficacité, rend compte des résultats des actions d'accompagnement à l'orientation professionnelle. Pour Guichard (2006) il est nécessaire, pour juger de l'efficacité d'une pratique d'orientation, de comparer les sujets qui en ont bénéficié à d'autres qui n'ont pu en profiter. Il s'agit, en d'autres termes, de bâtir une expérimentation avec groupe expérimental et groupe témoin, pré-test et post-test. Il est vrai qu'idéalement il serait nécessaire que les sujets soient tirés au hasard, afin d'obtenir des

groupes équivalents et comparables. Cette pratique soulève néanmoins un certain nombre de problèmes à prendre en compte. Guichard les répertorie ainsi :

- Rien ne nous permet de conclure que la variation pré-test / post-test ne provienne pas d'une interaction entre l'intervention et le pré-test et non de l'intervention en elle-même,
- Lorsque le groupe expérimental et le groupe témoin ne sont pas équivalents (ce qui n'est pas le cas dans le cadre de cette recherche...) la différence de niveau initiale introduit une ambiguïté sur la comparaison au post-test,
- Le fait que les groupes ne soient pas constitués aléatoirement peut induire des artefacts statistiques,
- L'effet observé, c'est-à-dire la variation pré-test / post-test peut provenir de la spécificité des pratiques et des caractères généraux de la situation. En l'occurrence les effets observés pourraient trouver leurs origines au caractère inhabituel de la situation, des attentes du sujet ou de la personne qui conduit l'intervention, par effet placebo ou effet Hawthorne.

Les individus ont des besoins différents en matière d'orientation et possèdent également des mécanismes d'adaptation différents. Guichard (2006) propose qu'on évalue plus fréquemment les « effets différés des pratiques », car on a trop tendance à se contenter des « effets immédiats ». Mais ceci induit la nécessité de créer des études longitudinales sur la persistance des effets observés, ce qui n'est pas aisé à mettre en œuvre. Guichard (2006) estime que les tentatives d'évaluation des pratiques ne sont guère satisfaisantes, car trop centrées sur la notion de satisfaction, celle-ci n'étant pas obligatoirement fiable à la notion d'efficacité. Le sentiment de satisfaction peut être créé par un environnement « sympathique » entre le consultant et le praticien, sans que la prestation ait été pour autant efficace.

L'auteur propose une autre démarche, plus heuristique, prenant comme point de départ le processus de construction du projet. Celui-ci inclut d'une part l'exploration (le sujet procède à l'inventaire des possibles) et la décision (quelques possibles sont sélectionnés et hiérarchisés). A ces deux phases s'ajoute la notion d'adaptation, où le sujet réaménage ses projets en confrontation avec la réalité perçue en termes de sanction sociale sur ces mêmes projets. L'analyse des critères d'efficacité se concentre plus sur les effets liés à la satisfaction et au sentiment d'aide apporté par l'intervenant. Les « effets divers » prennent en compte les variables inclassables dans les autres catégories. Ces variables sont étudiées dans le contexte de grandes classes d'intervention en conseil de carrière : conseil individuel, conseil de groupe, interprétation de tests en groupes, ateliers d'orientation, interventions en classe, interventions

assistées par ordinateur, interventions hors assistance de conseiller, autres interventions. Le système social devient une entité validante de chaque projet et peut entrer ou non dans l'emploi ou la formation désirés. L'évaluation des pratiques d'orientation pose (Huteau & Loarer, 1992) des questions sur la manière d'observer et sur l'organisation du recueil des observations. Les effets les plus forts concernent la précision de la connaissance de soi, l'internalité du contrôle et la maturité de carrière. Par ailleurs, ils notent que le niveau d'efficacité n'est pas homogène pour toutes les populations. L'efficacité étant la plus forte pour les lycéens et collégiens, puis viennent les groupes des étudiants et celui des adultes. La moins efficace concerne la classe des enfants de l'école élémentaire.

2.2 Structure de la variabilité

Oliver et Spokane (1988) cités par Guichard (2006) et Guillon (2013, p. 132) ont sélectionné 58 études portant sur l'évaluation des pratiques d'orientation, où l'on compare groupe expérimental et groupe témoin (par méta-analyse) auprès d'un effectif de 7 311 personnes. L'évaluation des effets a été réalisée par l'évaluation de l'effet de taille (d) estimé par la différence des moyennes (observées entre le groupe témoin et le groupe expérimental) à l'écart-type du groupe témoin. Si les distributions sont normales, (d) est une mesure du recouvrement des distributions des groupes expérimental et témoin ; si : $d=0.5$ 31% les scores des sujets du groupe contrôle sont supérieurs à ceux du groupe expérimental, si $d=1$, alors 16% des scores des sujets du groupe contrôle dépassent ceux du groupe expérimental, et enfin si $d=2$ alors 2.5% des scores des personnes du groupe contrôle dépassent ceux du groupe expérimental. Les résultats montrent que les effets de taille sont voisins de 0.59 à 0.75 et beaucoup plus importants pour les exercices de classe (2.05), correspondant aux actions d'orientation dans lesquelles le nombre de sessions et d'heures réalisées est plus important. Ces travaux ont amené à une catégorisation des effets de conseil de carrière qui se répartissent en quatre grands domaines⁸¹, eux-mêmes subdivisés en sous-catégories :

⁸¹ Auquel s'ajoute une catégorie « représentation sociale ».

- Le domaine de la prise de décision⁸² : Variables liées à la précision dans la connaissance de soi, le réalisme des choix, les comportements instrumentaux (Recherche d'information, habiletés de prise de décision, stabilisation dans l'emploi ou la probabilité de changement, intégration scolaire ou absentéisme, attitudes envers les choix à faire avec les variables de certitude et de résolution, de satisfaction, d'importance et de saillance de la perspective professionnelle) et les autres caractéristiques du choix (Nombre d'options envisagées, le temps passé à y réfléchir, le traditionalisme des choix⁸³ autres caractéristiques diverses liées à la prise de décision.
- Le domaine de la mise en œuvre de rôles efficaces : les variables de performance (La réussite scolaire, les connaissances et les habiletés (d'interview, d'écriture, de résolution de problème) relatives à la carrière Les variables d'adaptation (Maturité de carrière, Changements dans le concept de soi)⁸⁴
- Le domaine de l'évaluation du conseil : Satisfaction, Efficacité, Sentiment d'aide.
- Le domaine des effets divers.

Des études plus récentes (Whiston & *al.* 1998, cité par Guichard, 2006) ont repris la même méthodologie qu'Oliver et Spokane (groupe témoin et expérimental) auprès de 4 660 personnes mais n'ont pas trouvé les mêmes résultats sur deux points : ils n'obtiennent pas des scores plus importants dans les exercices réalisés en collectif (classe) et d'autre part n'ont pas pu établir une corrélation élevée entre la durée de l'action d'orientation et l'efficacité (confirmé par la suite par Bernaud & *al.*, 2010). De ce fait, ils en ont conclu que la situation d'évaluation était proche de la situation d'apprentissage, ce qui aboutit à une forte surestimation de l'effet des méthodes.

⁸² A partir de Spokane, A. R. et Oliver, L. W. (2013). Les effets ou indicateurs d'efficacité du counseling de carrière. Encadré 5.1. extrait de « Counseling de carrière, counseling et psychothérapie : quelle efficacité ? » par V. Guillon, in Olry-Louis, V. Guillon, & E. Loarer (Eds.), *Psychologie du conseil en orientation* (p. 132). Bruxelles : De Boeck. [Adaptation et traduction partielle (V. Guillon) de « Table 9, Effect Size for outcome variables », figurant dans le chapitre original publié en 1988 sous le titre « Outcomes of vocational intervention ». In S. H. Osipow & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (p. 455). Hillsdale, NJ: Erlbaum.]

⁸³ Dont le genre

⁸⁴ Dont l'ajustement personnel, la congruence, les compétences interpersonnelles, l'estime de soi, le Changement d'attitude, le locus de contrôle interne et externe, la complexité cognitive, l'Anxiété, la dépression et le Besoin de réussite.

2.3 Variabilité à court terme

2.3.1 Sentiment d'efficacité personnelle

Aubret (2010) a indiqué la pertinence d'un travail sur soi lors des bilans de compétences permettant de renforcer le sentiment de compétence, induisant une meilleure efficacité dans la recherche d'emploi. S'appuyant sur des recherches longitudinales, il constate que les demandeurs d'emploi qui ont un niveau plus élevé de sentiment d'efficacité obtiennent plus rapidement des emplois que ceux qui ont un faible SEP.

Michaud et Savard (2013) ont récemment réalisé une étude quasi expérimentale visant à évaluer les effets du bilan de compétences auprès de personnes salariées. Ces effets portaient, au niveau quantitatif, sur le sentiment d'efficacité personnelle, le maintien au travail, et l'estime de soi et au niveau qualitatif (portefeuille de compétences, épreuves psychométriques, résumés d'entretien) sur les effets de la démarche. L'analyse factorielle réalisée à partir du questionnaire (SEP) a permis d'identifier trois facteurs : (a) la tâche à réaliser : capacité à réaliser les tâches qui sont confiées compte tenu des compétences détenues à cet instant (b) l'identification de compétences : concerne l'évaluation et l'identification des compétences ainsi que la satisfaction envers le développement des compétences actuelles et (c) la capacité à se mobiliser pour réaliser un plan d'action ou un projet. Les résultats obtenus montrent une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle pour ces trois facteurs. La variation observée la plus significative concerne la « capacité à se mobiliser pour réaliser un plan d'action ou un projet » en lien avec le développement de ses compétences.

2.3.2 Image de soi et estime de soi

Gaudron, Bernaud, Lemoine, (2001) ont effectué une étude en pré-test, post-test et longitudinal en incorporant un groupe contrôle auprès d'un public ayant bénéficié d'un bilan de compétences. Ils ont noté des améliorations sur l'estime de soi et l'auto-connaissance, corroborant les études réalisées par Ferrieux et Carayon (1996) cités par Piller et Bangerter (2007) qui avaient réalisé eux-mêmes une recherche en pré et post-test (sans groupe contrôle). Le bilan de compétences favorise le développement personnel (Piller & Bangerter 2007), à la fois au niveau psychologique et affectif et au niveau pratique par la mise en place d'un ou deux projets professionnels réalistes. Pour ces auteurs ce processus développemental serait à l'origine de l'accroissement de l'employabilité auto-perçue (la conviction d'avoir développé

et maîtrisé un projet professionnel, la capacité à s'autoévaluer, l'estime de soi, les croyances d'efficacité etc.). La recherche comparative avec groupe témoin de Gaudron et Bernaud (1997) montre néanmoins que l'estime de soi des bénéficiaires du bilan n'augmente pas davantage que celle des stagiaires qui étaient en formation, mais qu'elle varie positivement néanmoins. Ripon (1998)⁸⁵ va également dans le même sens et constate que les personnes qui clarifient un projet professionnel à l'issue d'un bilan de compétences sont aussi celles qui se sentent plus en confiance et sûres d'elles-mêmes, la clarification de projets étant liée à l'augmentation de l'estime de soi à l'issue d'un bilan de compétences.

2.3.3 Maturité de carrière

Dulu, Forner et Loarer (2014), ont réalisé une recherche portant sur l'évaluation d'une action d'aide à l'orientation menée auprès d'étudiants à l'université. Cette étude consiste à évaluer l'augmentation de la maturité de carrière auprès de 168 étudiants de première année ayant suivi 8 séances d'aide à l'orientation. Ils ont également répondu, avant et après intervention, à un questionnaire appréciant leur maturité et les échelles correspondantes. Les résultats indiquent des progrès, observés pour tous les groupes, sur la maturité de carrière et sur les différentes échelles. Il a été étudié les effets modérateurs de l'âge, du sexe et des résultats universitaires sur la maturité vocationnelle et sur les différences entre pré et post-test. Il ressort :

Age : Il n'y a pas de lien direct entre âge et maturité : les corrélations avec l'âge au pré-test sont +.09 (capacités), +.01 (expériences), -.00 (formations), +.10 (travail), -.07 (exploration), +.15 (planification) et +.11 (total), aucune n'étant significative. De même, si l'on distingue le groupe des 77 participants relativement « jeunes » (18 ans et moins) et celui des 91 sujets relativement « âgés » (plus de 18 ans) on ne note pas de différences significatives sur les scores de maturité. Selon cette même distinction, on note que les progrès de maturité entre pré et post-tests sont plutôt le fait des sujets jeunes. Plus précisément, ils progressent sur les échelles capacités ($p < .01$), expériences ($p < .05$), formations ($p < .05$), travail ($p < .01$), exploration ($p < .05$), planification ($p < .01$) et sur le score total ($p < .01$). En revanche le groupe des sujets âgés ne progresse que sur les scores d'expériences ($p < .05$) et de formations ($p < .01$).

⁸⁵ Cité par Michaud & al. 2013, pp. 155-168.

Sexe : On constate qu'en moyenne au pré-test les scores de maturité des femmes sont un peu supérieurs à ceux des hommes, toutefois les différences sont très faibles et significatives seulement pour les expériences ($t= 2.10$; $p< .05$), l'exploration ($t=2.56$; $p< .05$) et le score total ($t= 1.98$; $p< .05$). Les évolutions entre pré et post-test sont assez voisines, les scores moyens des hommes progressant pour les capacités ($t= 3.63$; $p< .01$), la connaissance des formations ($t= 3.28$; $p< .01$) et le total ($t= 3.79$; $p< .01$), ceux des femmes progressant sur les capacités ($t= 1.99$; $p< .05$), la connaissance des formations ($t= 2.77$; $p< .01$), la planification ($t= 2.93$; $p< .01$) et le score total ($t= 3.40$; $p< .01$).

Résultats universitaires : Les sujets ont été regroupés en 3 groupes selon leur niveau de résultats universitaires estimés : 31 participants estiment faibles ou médiocres leurs résultats, 89 les estiment moyens et 48 les estiment bons. Au pré-test les moyennes des scores de maturité augmentent avec les résultats universitaires estimés. Ces différences sont significatives pour les capacités ($F= 5.74$; $p< .01$), les expériences ($F= 6.01$; $p< .01$), la connaissance du travail ($F= 3.51$; $p< .05$), l'exploration ($F= 4.59$; $p< .05$) et le score total ($F= 6.18$; $p< .01$). Ce sont les sujets de niveau moyen qui voient leurs scores de maturité augmenter : expériences ($t= 3.03$; $p< .01$), formations ($t= 3.22$; $p< .05$), planification ($t= 3.73$; $p< .01$) et score total ($t= 3.46$; $p< .01$). En deçà, pour les participants de faible niveau on ne voit de progrès que pour la planification ($t= 2.86$; $p< .05$) et le score total ($t= 3.21$; $p< .01$) et au-delà, pour les participants de bon niveau, on ne voit de progrès que pour la connaissance des formations ($t= 4.07$; $p< .01$).

2.3.4 Variables individuelles et situationnelles

Bernaud (1998) a décrit le rôle des variables individuelles et situationnelles ayant un impact régulateur sur les effets du bilan de compétences :

Variables individuelles	Variables situationnelles
Variables biologiques : sexe, âge	Contexte régional, économique, et politique au moment du bilan
Variables biographiques : rôles, (Super), niveau de formation	L'institution (notoriété, équipement,,)
Caractéristiques cognitives du soi : connaissance de soi déclarée et effective	Le conseiller (expérience, compétences...)
Caractéristiques conatives : identité sexuée, lieu de contrôle, estime de soi, sentiments d'efficacité personnelle, types vocationnels	L'ampleur du bilan (durée, étalement...)
	Le contenu (variété des outils utilisés, type d'outils...)

Tableau 15 : Variables individuelles et situationnelles ayant un impact sur les effets du bilan

Les hypothèses de départ portaient sur l'observation de onze variables, évaluées par un questionnaire avant et à l'issue du bilan de compétences, en étudiant si la progression constatée était due à l'effet de cette action d'accompagnement, à l'effet du temps ou à l'effet Hawthorne⁸⁶ : le sentiment d'auto-analyse, connaissance de soi, maturité vocationnelle, repérage des savoir-faire, des savoir-être, et des intérêts, estime de soi générale, personnelle et sociale, désirabilité sociale et dynamisation des acteurs.

L'auteur remarque une progression de toutes les variables, mais cette évolution est plus marquée pour certaines : la connaissance de soi, la maturité vocationnelle, le repérage des savoir-être et des compétences utiles au projet. Il a été noté une progression plus relative des variables dynamisation des acteurs, repérage des savoir-faire, repérage des compétences à développer. Les variables, estime de soi, désirabilité sociale, repérage des intérêts et le sentiment d'auto-analyse ont eu une progression faible ou modérée.

	Avant le bilan	Après le bilan	Evolution
Sentiment d'auto-analyse	23.0(3.9)	24.4(3.2)	0.36
Connaissance de soi	16.4(2.8)	20.0(2.2)	1.29
Maturité vocationnelle	22.6(3.9)	27.2(2.08)	1.18
Estime de soi générale	37.4(8.3)	40.3(7.3)	0.35
Estime de soi personnelle	13.4(4.7)	14.5(4.6)	0.23
Estime de soi sociale	19.7(2.5)	20.1(2.3)	0.16
Désirabilité sociale	7.4(2.9)	7.8(3.1)	0.14
Dynamisation des acteurs	7.0(3.8)	8.8(3.2)	0.47
Repérage des savoir-faire	3.5(2.2)	4.7(2.6)	0.55
Repérage des savoir-être	3.0(2.02)	4.8(2.6)	0.82
Repérage des intérêts	2.0(1.6)	2.6(1.9)	0.38
Repérage des compétences utiles au proje	2.9(3.9)	6.4(4.5)	0.82
Repérage des compétences à développer	0.9(1.1)	1.5(1.3)	0.55

Les scores représentés dans les deux premières colonnes coorespondent à la moyenne pour la première et à l'écart-type pour la seconde (valeur entre parenthèse). La dernière colone "Evolution", le score correspond à al différence de moyennes divisée par l'écart-type initial. Ce dernière score permet de rendre les différents critères comparables

Tableau 16 : Evolution des sujets avant-après le bilan* (Bernaud, 1998)

⁸⁶ Les résultats d'une expérience ne sont pas dus aux facteurs expérimentaux mais au fait que les sujets ont conscience de participer à une expérience dans laquelle ils sont testés.

Le bilan de compétences pourrait avoir un impact sur les composantes les plus mobilisées pendant cette action.

Le tableau 16 montre une synthèse des résultats à l'issue des analyses de régression multiple. L'interprétation par catégorie de prédicteurs montre :

Variables individuelles : L'âge serait un prédicteur négatif de l'estime de soi personnelle et de manière modérée de la connaissance de soi (les personnes les plus jeunes auraient plus de facilité à reprendre confiance en elles). Le genre n'impacte pas les résultats.

Variables biographiques : Le niveau de formation n'a pas d'action modératrice des effets, (le niveau de formation n'étant pas toujours lié au niveau intellectuel), les rôles (voir Super 1^{ère} partie § 2.1.2) ont un effet important (les sujets pour lesquels le travail est un élément central dans leur vie ont progressé dans les variables d'auto-description et désirabilité, alors que le rôle de parent a un impact plus restreint sur la connaissance de soi et l'estime de soi).

Prédicteurs →	Variables	Individuelles							Situationnelles			
		Biologiques		Biographiques		Psychologiques			Durée	Étalement	Nombre d'entretiens	Nombre d'outils
Critères ↓	Pourcentage de variance expliquée	Sexe	Age	Niveau	Rôles	Cognitives	Conatives	Comportementales				
Image de soi												
Sentiment d'auto-analyse	52						+ ES Sociale (2)		+ (3)			
Connaissance de soi	54	H (2)	- (7)		+ Parent (5)		+ ES sociale (1) et générale (2)				+ (4)	+ (3)
Maturité vocationnelle	32						+ ES générale (1)					+ (3)
Estime de soi												
Générale	61						- Projet (2)					
Personnelle	55		- (2)		+ Parent (3)							
Sociale	49											
Désirabilité	55				+ Travail (3)		- Projet (2)	+ Dynamisme (4)				
Repérage des compétences												
Savoir-faire	18											
Savoir-être	37				+ Travail (2)							
Intérêts	15				+ Travail (1) et Loisir (2)							
Compétences utiles	41					- Auto-analyse (2)						
Compétences à développer	25				+ Travail (1)		+ ES personnelle (3)					
Projet	7					- Auto-analyse (1)						
Dynamisation	39					+ Auto-analyse (2)						

Tableau 17 : Résumé des analyses de régression (Bernaud, 1998)

2.3.5 Construction du projet et engagement

Ferrieux et Carayon, (1996) ont constaté que 10% des demandeurs d'emploi déclaraient avoir construit un projet professionnel avant le bilan, contre 61% à l'issue du bilan de compétences, montrant ainsi l'efficacité de cette prestation sur le processus de la compétence à s'orienter en tant qu'étape préalable à la décision. Piller et Bangerter (2007) vont également dans ce sens et estiment que l'analyse approfondie de la situation personnelle permet au consultant de mieux évaluer son potentiel et ainsi de mieux construire un projet professionnel précis et réalisable. Les engagements (Gaudron & Bernaud, 1997) dans des démarches de recherche d'emploi augmentent significativement lors d'un bilan de compétences, mais il s'agit essentiellement de conduites exploratoires liées aux activités de bilan.

2.3.6 Indécision

Nous avons perçu différents effets des actions de conseil d'orientation sur le développement de certaines variables, pouvant amener les personnes à prendre des décisions efficaces en termes vocationnels. Le terme de personne indécise est souvent opposé à la personne décidée, mais il s'avère que les processus mobilisés induisant ces états ne sont pas obligatoirement inversement transposables dans l'une ou l'autre de ces configurations comportementales. Une indication importante a été donnée en ce sens par Dose et Desrumaux (2014) qui ont réalisé une étude auprès de 42 personnes ayant bénéficié d'une action d'accompagnement à l'orientation (bilan de compétences ou appui individuel à l'orientation). Le questionnaire de l'Epreuve de Décisionnelle Vocationnelle (EDV) a été passé au début et à l'issue de l'action d'orientation. L'analyse descriptive a montré que l'indécision avait diminué ainsi que l'indécision scolaire et vocationnelle. Les échelles qui auraient le plus bénéficié de cette variabilité sont : « le manque d'information », « le manque de méthode » et « le manque de développement ». Les variables « anxiété excessive » et « anticipation pessimiste » diminueraient dans les mêmes proportions. Il n'a pas été noté de variabilité significative de l'échelle « obstacles externes ». 7 facteurs sur 8, constituant l'échelle de l'EDV, ont pu évoluer favorablement, laissant penser que l'indécision vocationnelle est amoindrie en fin de prestation.

2.3.7 Satisfaction subjective

Di Fabio et Bernaud (2010) ont effectué des recherches sur les effets perçus (satisfaction subjective) lors d'entretiens d'orientation par des étudiants, en fonction des caractéristiques de l'intervenant. Les résultats montrent que plus de 90% des étudiants déclarent avoir ressenti des effets, notamment sur la connaissance de soi et de l'environnement. La satisfaction subjective et les effets ressentis seraient en partie expliqués par les compétences du professionnel. La « guidance académique » a été jugée comme prépondérante par rapport aux styles, le conseiller est perçu comme « traducteur interprète des différentes informations vocationnelles disponibles sur les différents médias pouvant donner du sens aux informations ». Les compétences relationnelles sont certes évaluées de façon positive mais peu sont en corrélation avec les effets, laissant penser que le rôle médiateur de l'intervenant aurait plus d'influence sur les effets. Ces auteurs ont constaté que l'utilisation d'outils psychométriques influait favorablement sur la satisfaction et sur les effets. Ceux-ci sont néanmoins relativement faibles (la durée d'une séance est très limitée), se bornant à des

aspects relevant de la connaissance de soi et de la connaissance de l'environnement. Blanchard et *al.* (1999, pp. 275-297) estiment que l'efficacité de la relation de conseil dépend d'une alliance de travail établie entre le bénéficiaire et le conseiller. L'efficacité du conseil est conditionnée par le fait que le bénéficiaire et le conseiller s'entendent sur les objectifs de départ, perçoivent les tâches à réaliser comme pertinentes au regard des objectifs, se sentent coresponsables dans l'accomplissement de ces dernières. La relation établie entre eux doit être fondée sur l'acceptation et la confiance.

	Satisfaction subjective	Facteur 1 Connaissance de soi	Facteur 2 Connaissance de l'environnement	Facteur 3 Mobilisation psychologique	Facteur 4 Compétences en insertion
<i>Processus inhérents à la prestation</i>					
I. Guidance académique	.60**	.51**	.59**	.47**	.50**
II. Qualités relationnelles	.34**	.27**	.25**	.18**	.06
III. Disponibilité	.43**	.28**	.26**	.29**	.18**
IV. Dévoilement de soi	.29**	.31**	.22**	.30**	.33**
V. Usage de tests	.31**	.40**	.26**	.33**	.27**
VI. Qualité de service	.28**	.32**	.31**	.32**	.36**
VII. Ressources documentaires	.12	.06	.30**	.11	.34**
<i>Caractéristiques du professionnel ou modalités d'intervention</i>					
Sexe	NS	NS	NS	NS	NS
Age	-.05	-.05	-.06	-.07	-.02
Modalité de rencontre	NS	NS	NS	NS	NS
Nombre de rencontres	.05	.12*	.09	.12*	.05
Durée totale	.17*	.25**	.20**	.10	.15*
Organisme public/privé	NS	$p < .05$	NS	NS	NS
Prestation entretien individuel	NS	NS	NS	NS	NS
Prestation Tests	$P < .01$	$P < .001$	NS	$P < .01$	NS
Prestation autodocumentaion	NS	NS	$P < .05$	NS	NS
Session groupe	NS	NS	NS	NS	NS
Prestation logiciel	NS	NS	NS	NS	NS
Demande	NS	NS	NS	NS	$P < .01$

Tableau 18 : Tableaux des effets en fonction des processus inhérents à la prestation et des caractéristiques du professionnel

2.4 Durabilité des effets à moyen et long terme

De par notre expérience de conseiller en bilan de compétences, nous nous interrogeons souvent sur l'efficacité perçue à l'issue du bilan et sa consolidation au cours des mois qui suivent. Les centres de bilan, et notamment les CIBC⁸⁷, envoient par voie postale, six mois après la prestation, un questionnaire de satisfaction portant sur les objectifs pré-bilan, la formalisation du plan d'action et les issues post-bilan⁸⁸. La majorité des consultants ne répondent pas ou peu à ces courriers, et les réponses sont en général très dépendantes de la qualité de la relation établie avec l'intervenant. Ferrieux et Carayon (1998) ont réalisé une étude portant sur le taux d'insertion de chômeurs de longue durée, six mois après leur bilan de compétences. Les résultats ont montré que la réinsertion était plus importante chez ces bénéficiaires que pour d'autres ayant suivi d'autres prestations. Par contre ces mêmes auteurs ont constaté que s'il y avait une amélioration de l'employabilité⁸⁹, celle-ci était limitée dans le temps et qu'il y avait même une régression possible en absence de soutien et de suivi pour les personnes n'ayant pas trouvé un emploi. La notion de satisfaction subit une variation puisqu'elle est de 94% à l'issue du bilan de compétences et de 76% six mois après.

Gaudron, Bernaud, et Lemoine (2001) mènent la première recherche longitudinale et quasi-expérimentale sur les effets du bilan de compétences sur certaines variables : (1) l'estime de soi progresse de manière modérée (estime de soi mesurée à partir d'une échelle l'image de soi construite sur la base de 5 questions ouvertes) ; (2) l'auto-connaissance de soi (mesurée à partir d'une échelle issue de la théorie⁹⁰ de l'emprise analytique de Lemoine) progresse également de manière notable. En revanche, concernant cette stabilité des résultats, la recherche montre un effet provisoire sur les productions relatives à l'image de soi. Le contenu des représentations sur soi s'enrichit en cours de bilan pour retrouver son niveau initial six mois après la prestation ; (3) cependant les auteurs notent un maintien des capacités

⁸⁷ Centre Inter Institutionnel de Bilan de Compétences.

⁸⁸ « Le bilan de compétences vous a permis aujourd'hui : De trouver un emploi, De négocier avec votre employeur, De changer d'emploi, D'obtenir une promotion, D'entrer en formation, En attente de formation, De créer votre entreprise, Sans suite particulière, précisez pourquoi, Autres, précisez, De rester dans votre emploi actuel ».

⁸⁹ Selon le Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social l'employabilité est « la capacité d'évoluer de façon autonome à l'intérieur du marché du travail, de façon à réaliser, de manière durable, par l'emploi, le potentiel qu'on a en soi (...) L'employabilité dépend des connaissances, des qualifications et des comportements qu'on a, de la façon dont on s'en sert et dont on les présente à l'employeur ».

⁹⁰ Approche théorique qui permet de traiter les situations où des sujets humains se trouvent étudiés, observés et analysés scientifiquement.

d'auto-connaissance et du niveau d'estime de soi. Enfin, ils ne notent pas de liens entre l'intensité des évolutions constatées chez les bénéficiaires et la durée de la prestation.

Kop et *al.* (1997) ont réalisé une enquête nationale sur l'évaluation des effets du bilan de compétences auprès de 372 personnes réparties dans 24 CIBC. Les résultats de cette enquête montrent que l'évaluation de la satisfaction des attentes dépend de l'adéquation entre les attentes et le projet. Sur les changements survenus après le bilan, 20.2% des bénéficiaires n'évoquent aucun changement, 40.3% un seul, 24.5% deux et 15% trois ou plus. Les changements de situation les plus significatifs concernent l'entrée en formation (38%) et la négociation pour une formation (35%). Les auteurs notent que l'influence du bilan sur les changements est d'autant plus perçue qu'ils sont en lien avec des attentes exprimées au départ ou en adéquation avec les projets élaborés en cours de bilan. De manière générale et en termes d'évaluation subjective sur les effets, les résultats (satisfaction) sont plutôt positifs lorsqu'il y a une entrée en formation après bilan. En revanche, les bénéficiaires seront plus dubitatifs sur l'influence et les effets du bilan lorsqu'ils ont trouvé un emploi ou en ont changé.

L'étude quasi expérimentale de Michaud⁹¹ et Savard (2013) a été réalisée de manière longitudinale : avant, 2 semaines après et 3, 6, et 12 mois après la fin du bilan de compétences. Les auteurs ont noté une augmentation et une stabilisation des scores obtenus du sentiment d'efficacité personnelle, du maintien au travail et de l'estime de soi à plus d'un an.

⁹¹ cf. 3^{ème} partie : § 2.3.1

3. Aider et éduquer à la décision

Nous avons vu précédemment que vouloir décider en situation d'incertitude, mobilise des croyances sur l'environnement, et peut engendrer des situations de non décision voire d'indécision. De nombreuses méthodes orientantes existent aujourd'hui, ayant des supports méthodologiques différenciés.

3.1 Education au choix

Forner et Vouillot (1995), ont réalisé une étude auprès de jeunes issus de zones d'éducation prioritaire. Ils ont montré que des cours d'éducation au choix de carrière avaient un impact sur la maturité vocationnelle et donc sur leur capacité de décision.

Dupont (2002) a réalisé une recherche action en implémentant des activités éducatives orientantes pour des collégiens. Le plan des cours était géré par compétence :

- Compétence 1 : Objectif : Exploiter l'information. Activités : s'approprier, systématiser la quête d'information, tirer profit de l'information.
- Compétence 2 : Objectif : Résoudre des problèmes. Activités : Analyser les éléments de la situation, adopter un comportement souple, mettre à l'essai des pistes de solution.
- Compétence 3 : Objectif : Exercer un jugement critique. Activités : Construire, relativiser et exprimer son opinion.
- Compétence 4 : Objectif : Mettre en œuvre sa pensée créatrice. Activités : S'imprégner des éléments d'une situation, adopter un fonctionnement souple, s'engager dans l'exploration.
- Compétence 5 : Objectif : Se donner des méthodes de travail efficaces. Activités : Visualiser la tâche dans son ensemble, analyser sa démarche, réguler sa démarche
- Compétence 6 : Objectif : Exploiter les technologies de l'information et de la communication. Activités : Utiliser les technologies de l'information et de la communication à diverses fins, tirer profit de l'utilisation de la technologie, évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie.
- Compétence 7 : Objectif : Se connaître. Activités : Reconnaître ses caractéristiques personnelles, mettre à profit ses ressources personnelles, prendre sa place parmi les autres.
- Compétence 8 : Objectif : Coopérer. Activités : Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes, tirer profit du travail coopératif, contribuer au travail coopératif.
- Compétence 9 : Objectif : Communiquer de façon appropriée. Activités : S'approprier divers langages, gérer sa communication, recourir à divers modes de communication

Le modèle suivant présente ces compétences en interaction avec les contextes (travail, école ...) :

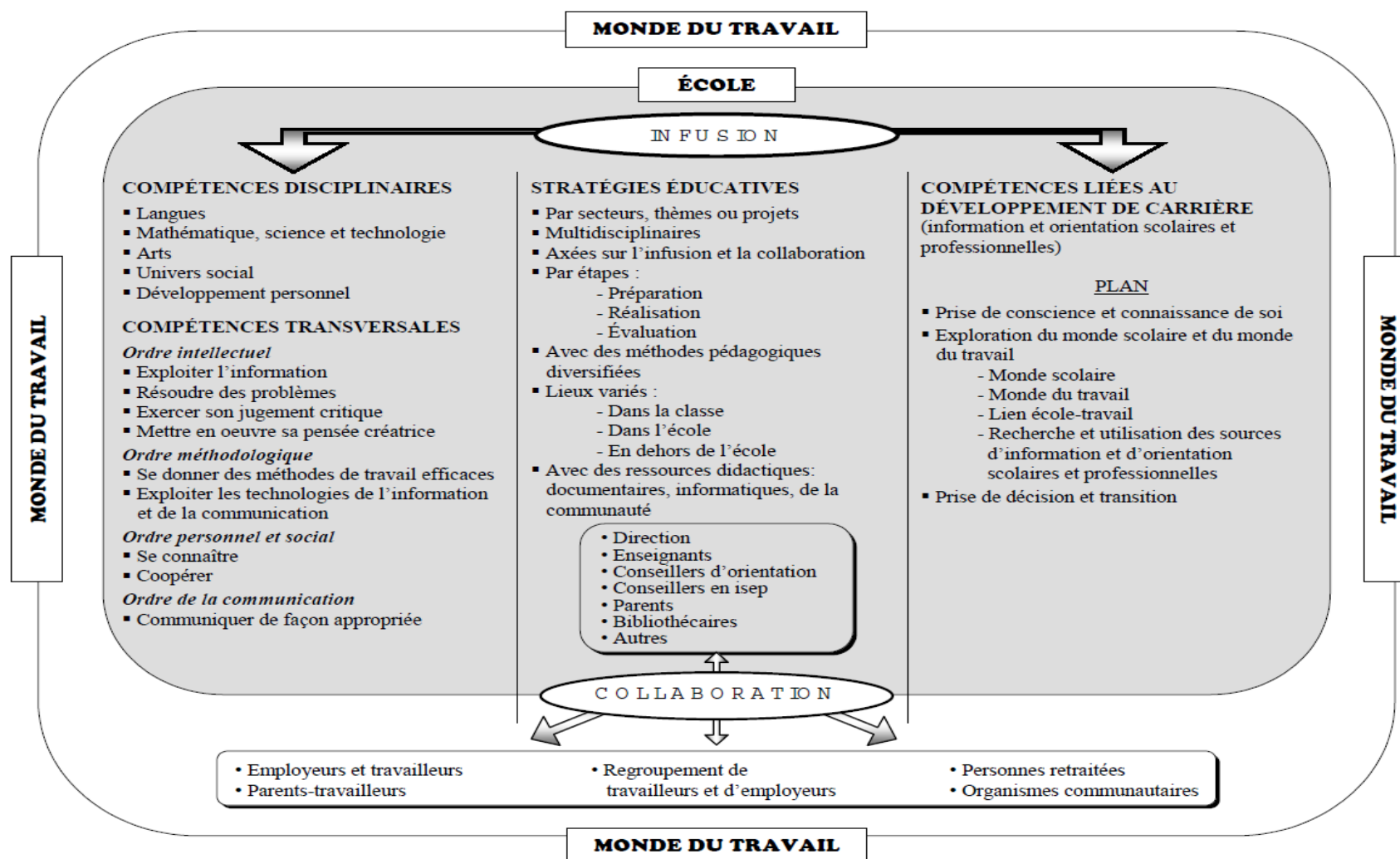


Figure 32 : Modèle de l'approche orientante (Dupont, 2002)

Dupont précise que les compétences développées liées à la carrière dans le cadre de ces activités sont de trois ordres:

(1) La connaissance de soi : s'interroger sur ses aptitudes et ses intérêts professionnels, sur ses valeurs de travail, sa personnalité, ses qualités et ses défauts face aux professions, aux travailleurs rencontrés ; s'identifier à des modèles de travailleurs ; associer ses disciplines scolaires préférées à des professions de différents secteurs du monde du travail ; reconnaître dans son travail des habitudes et des attitudes positives qui correspondent aux exigences observées dans les entreprises et les institutions ; identifier des influences de l'environnement (famille, amis, éducateurs, télévision, Internet, etc.) sur ses attitudes et ses comportements au travail. (2) L'exploration du monde scolaire et professionnel : le monde scolaire : inventorier et comprendre les services, le fonctionnement et les règlements de son école qui est présentement son milieu de travail et reconnaître les types et les niveaux de formation requis pour différents groupes de professions. (3) Le monde vocationnel : inventorier le plus grand nombre de milieux de travail et de professions correspondant aux différents secteurs du monde du travail, distinguer et décrire des tâches ou fonctions de travail exercées dans un grand nombre de professions, justifier et décrire une profession préférée dans plus d'un secteur d'activités professionnelles, utiliser tous les éléments à considérer pour bien connaître une profession, reconnaître les compétences d'employabilité exprimées par des travailleurs et par des employeurs rencontrés, repérer le rôle de la technologie dans les pratiques professionnelles et les milieux de travail, analyser le fonctionnement d'une entreprise ou d'une institution : structure de l'organisation, division du travail, niveaux de responsabilité, conditions de travail, place de la technologie, applications des domaines d'apprentissage scolaire, etc., situer géographiquement des entreprises ou institutions correspondant aux grands secteurs du marché du travail, percevoir des facteurs internes et externes qui ont marqué l'évolution de la carrière de différentes personnes adultes.

Sur le lien école-travail : identifier des habiletés et des connaissances acquises dans diverses disciplines ou activités de vie scolaire qui sont

transférables dans des activités ou des secteurs professionnels, interroger des employeurs sur la pertinence des habitudes et des comportements exigés dans le travail et les activités scolaires, cerner des ressemblances entre les exigences du travail scolaire et à domicile et celles du monde du travail, percevoir des liens entre le fonctionnement de l'école et d'une entreprise ou institution : règlements, horaire, relations interpersonnelles, respect de l'autorité, etc. et reconnaître l'importance de la réussite scolaire pour la réussite de sa carrière.

Sur la recherche et utilisation des sources d'information et d'orientation scolaires et professionnelles : sélectionner les sources appropriées pour obtenir l'information scolaire et professionnelle désirée, utiliser la plus grande variété possible de sources d'information : écrites, orales, audiovisuelles, informatisées, distinguer les façons de questionner et obtenir des informations scolaires et professionnelles. La troisième composante concerne la prise de décision et les transitions : hiérarchiser sa préférence pour différents secteurs d'activités professionnelles, déterminer et justifier son choix de matières à option pour le secondaire et son choix d'école, spécifier (s'il y a lieu) sa préférence pour une profession non ou semi-spécialisée.

A l'issue de l'action, une évaluation a lieu. Le professionnel de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle évalue, d'une part les élèves sur leur connaissance du monde vocationnel et d'autre part les enseignants par un questionnaire mesurant le sentiment d'efficacité personnelle pour appliquer l'approche orientante.

3.2 Approche socio cognitive

Dans les chapitres précédents nous avons abordé la théorie sociale cognitive (Partie 1 - Chapitre 3 - La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle) et son application (Partie 2 - chapitre Théorie sociale cognitive et processus décisionnels) d'après le modèle de Lent. Nous avons distingué le double impact des sentiments d'efficacité personnelle, des attentes de résultats et des obstacles perçus dans le processus décisionnel. D'un point de vue applicatif, Bandura (2007) suggère l'importance du renforcement du

sentiment d'efficacité tant dans le domaine lié aux apprentissages scolaires que dans celui du counseling. Blanchard et Soidet (2013) proposent deux types d'interventions dont la théorie sociale cognitive serait le support : les interventions visant à renforcer les SEP et celles qui visent à optimiser le processus de décision. Les SEP (Bandura, 2010, Blanchard & Soidet, 2013) se construisent sur la base de 3 catégories de facteurs expérientiels :

La première concerne les tâches effectivement réalisées pendant le projet, si tant est que celles-ci ont été réalisées par l'acteur lui-même. Le feed-back positif d'une expérience réussie augmente le SEP alors qu'une expérience avec un feed-back négatif aura tendance à le diminuer.

La seconde catégorie expérientielle a trait aux expériences réalisées par un autre sujet. Par projection sur le « modèle », le sujet en déduit qu'il serait lui aussi capable de réaliser les mêmes tâches après un apprentissage approprié.

La dernière catégorie concerne la persuasion verbale visant à convaincre le sujet qu'il peut réussir là où il a échoué.

En termes d'efficacité de renforcement du SEP, la première catégorie semble avoir plus d'effet, *a contrario* de la persuasion verbale qui a un effet faible et peu durable. Blanchard et Soidet (2013) ajoutent une quatrième dimension de consolidation du SEP qui serait basée sur les aspects émotionnels présents lors des processus d'apprentissage. Une catégorie d'état émotionnel pourrait entraver le processus de réalisation de tâches.

Renforcer ou consolider un SEP implique tout d'abord une clarification de celui-ci qui peut s'opérer par la passation de divers questionnaires évaluant les croyances d'efficacité. Après cette phase de diagnostic, une démarche d'accompagnement à visée de renforcement pourra suivre. La démarche s'appuiera sur des stratégies différentes : centration sur les expériences déjà réalisées, organisation de situations d'apprentissage par observation et adoption d'attitudes persuasives. Blanchard et Soidet ajoutent le fait d'être attentif aux aspects émotionnels. Concernant la première catégorie de préconisation, il convient de mobiliser la réflexivité sur l'expérience réussie au travers de l'entretien et du portefeuille de compétences, mais également lors de la rédaction conjointe de la synthèse du bilan de compétences. Dans le même sens, le mode de restitution des tests d'aptitudes a également une grande influence sur le SEP si on valorise les échelles réussies, même s'il ne s'agit pas d'une activité expérientielle *stricto sensu*.

Par rapport aux situations d'apprentissage par observation, Nauta et Kokaly (cités par Blanchard & Soidet 2013) suggèrent deux grands principes d'intervention : *la guidance et le soutien*, visant d'une part à renforcer les relations interpersonnelles du consultant avec des personnes ressources en termes de métier, *l'inspiration et le modelage* d'autre part visant l'établissement d'une relation avec une personne en particulier, référente de l'activité professionnelle ciblée. Les auteurs soulignent l'importance de prendre en compte les facteurs rationnels et émotionnels qui peuvent interférer lors de la prise de décision, allant ainsi dans le même sens que Simon (1955) à propos du modèle de la rationalité limitée. Les styles de décision (Forner & Dosnon, 1991) et les caractéristiques différentes inhérentes à chaque personne, feront qu'un même type d'entretien d'aide à la décision professionnelle n'aura pas les mêmes effets selon les cas. Nous vivons ce phénomène au cours des bilans de compétences, où certains consultants, de formation comptable ou financière à dominante de style rationnel, seront plus à l'aise dans des entretiens structurés et semi-directifs contrairement aux consultants utilisant des styles intuitifs.

3.3 Modèle de prise de décision en situation de conflit

3.3.1 Principes de base

Wheeler et Janis (1980) estiment que les divers modèles de décision utilisés dans le management stratégique ou dans le domaine mathématique (John Nash, théorie des jeux) ne sont pas directement utilisables lorsqu'il s'agit de prendre des décisions importantes dans la vie, car par essence ces modèles se basent principalement sur l'évaluation des alternatives. Par définition et suivant la théorie de la rationalité limitée (voir Simon, 1955), les processus de décision sont pris par des individus qui ont par nature des imperfections, des conflits et des processus cognitifs limités, induisant de fait une subjectivité dans le processus décisionnel. Du fait de la difficulté à pouvoir juger avec discernement les facteurs émotifs et de désirabilité (ou de non désirabilité), l'auteur estime que l'évaluation des systèmes de décision doit s'effectuer par l'analyse des processus mobilisés. Le modèle de Wheeler et Janis (1980) est basé sur le principe que la prise de décision ne peut se faire sans conflit, et que celui-ci s'accompagne d'une anxiété réactionnelle.

3.3.2 Cinq étapes de la prise de décision efficace

D'après Janis, une prise de décision efficace suppose que l'on suive 5 étapes différenciées : faire face au problème, rechercher les alternatives, les évaluer, s'engager et se tenir à la décision. Chaque étape a sa propre particularité en termes de méthodes et également ses propres risques. Le non suivi de l'une ou l'autre des étapes (ou le fait de ne pas les suivre intégralement) fragilise l'ensemble du processus décisionnel induisant un risque d'échec important.

3.3.2.1 Faire face au problème

Le sentiment de non-compétence décisionnelle est anxiogène par nature, car il porte à remettre en cause l'efficacité de la décision que l'on va devoir prendre. Wheeler et Janis (1980) estiment que c'est peut-être même le premier obstacle que devra franchir le sujet et il sera nécessaire d'y faire face en utilisant des stratégies de coping⁹² (Lazarus & Saunie, 1978). Celles-ci seront choisies en fonction de facteurs personnels et environnementaux. 4 catégories de réactions peuvent apparaître quand des personnes sont confrontées à des situations qui imposent des décisions.

L'autosatisfaction

Face à un danger potentiel, certaines personnes pensent qu'elles ne pourront pas être touchées. C'est le cas, par exemple, des étudiants de 1^{ère} année de licence en mathématiques qui ont de mauvaises notes dans les matières principales et qui néanmoins projettent l'idée de passer en seconde année de licence dans la même filière.

L'évitement défensif

Chez certains individus, on observe un mécanisme de déni du danger et des dangers et un processus d'évitement qui leur permet de ne pas se sentir impliqués dans le processus décisionnel. S'ils acceptent le défi en lui-même, ils déniaient que ce défi les engage. Wheeler et Janis y voient 3 stratégies très différenciées : la première à base de « rationalisation », où le sujet élabore des croyances afin de transformer l'information pour qu'elle soit compatible avec ses besoins (exemple des fumeurs qui banalisent les études réalisées sur les méfaits du tabac), « la remise à plus tard » pouvant atteindre la procrastination, le fait de « passer la

⁹²Ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer des demandes spécifiques internes et/ou externes, vécues par le sujet comme menaçant, épuisant ou dépassant ses ressources.

décision à quelqu'un d'autre » démarche manipulatoire où l'anxiété décisionnelle est projetée sur l'autre qui deviendra responsable des impacts de la décision (notamment en cas d'échec).

Les réactions de panique

Ce type de réaction est généré par des sujets qui sont confrontés à une décision à prendre rapidement et qui pensent qu'ils n'ont pas assez de temps pour la prendre.

L'établissement d'un périmètre

Pour ces auteurs, il est important de définir avec précision les données ante-décisionnelles. L'information est-elle crédible ? La menace est-elle sérieuse et exige-t-elle une réponse urgente ?

3.3.2.2 La recherche des éventualités

Dans un deuxième temps, il s'agira de rechercher les différentes éventualités possibles. Pour cela quatre démarches et interrogations sont nécessaires : définir les objectifs, les hiérarchies et établir la liste des éventualités. Sur ce dernier point, les auteurs préconisent 7 comportements : ne pas réaliser d'évaluation des éventualités avant d'avoir envisagé l'ensemble de celles-ci, produire le plus d'éventualités possibles, se montrer original (les solutions qui peuvent d'abord paraître irréalistes s'avèrent parfois plus transposables dans la réalité qu'elles ne semblaient l'être au premier abord), modifier les éventualités imparfaites, utiliser des métaphores, des images qui intriguent et interroger d'autres personnes. Les difficultés pendant cette phase de recherche d'éventualités sont de deux ordres : ne pas avoir saisi la meilleure solution et choisir la première solution qui semble viable. Les auteurs apportent également deux solutions pour éviter ces écueils : continuer à chercher d'autres éventualités, même quand on a trouvé une solution qui semble convenir, afin de tenter d'en trouver une meilleure et continuer la démarche de prise de décision sans court-circuiter la troisième étape au cours de laquelle les différentes éventualités sont évaluées.

3.3.2.3 Evaluer les éventualités

Pour mettre en œuvre l'évaluation des différentes éventualités Wheeler et Janis (1980) ont créé une technique de comparaison systématique d'options. Cette étape présente deux difficultés majeures : la première concerne le volume d'informations à traiter, la seconde est liée à l'estimation des probabilités d'apparition d'une configuration d'une situation post-décisionnelle. Pour pallier la première difficulté, les auteurs préconisent l'outil « bilan-

inventaire », synthétisant les diverses informations à prendre en compte lors du processus décisionnel :

3.3.2.3.1 Le bilan-inventaire

L'objectif de cet outil vise à ne pas sous-estimer les aspects négatifs d'une option potentielle et à objectiver le processus de décision. Il sera nécessaire de considérer l'ensemble des éléments pouvant affecter le choix professionnel : considérations utilitaires (pour soi ou pour autrui), approbation ou désapprobation (pour soi ou pouvant émaner d'autrui). Chacune de ces sous-catégories contient des items qu'il s'agit d'évaluer ; par exemple dans une situation de décision de carrière, les items pourraient être :

Considération utilitaire	Pour soi	Revenu - Difficulté du travail - Niveau d'intérêt du travail - Liberté de sélectionner les tâches - Chances de promotion - Sécurité - Temps disponible pour les intérêts personnels (par exemple : divertissement, délassement) - Autres : par exemple : restrictions spéciales ou possibilités offertes en ce qui concerne la vie sociale; effet de la carrière ou des contraintes de travail par rapport au mariage; types de personnes avec lesquelles la personne sera en contact
	Pour l'entourage	Revenu pour la famille - Statut pour la famille - Temps disponible pour la famille - Type d'environnement pour la famille (par exemple : stimulant, triste, sécurité, insécurité) - Etre dans la position d'aider une organisation ou un groupe (social, politique ou religieux) - Autres : bénéfices marginaux pour la famille
Approbation ou désapprobation	Pour soi	Approbation de soi liée aux contributions sociales ou à des bonnes causes - Point jusqu'où le travail implique de se compromettre - Originalité ou créativité du travail - Point jusqu'où le travail impliquera une façon de vivre compatible avec ses propres valeurs morales ou éthiques - Possibilités de remplir des projets de vie à long terme - Autre : point jusqu'où le travail est plus qu'alimentaire
	De l'entourage	Les parents - Les amis d'école - L'épouse - Les collègues - La communauté au sens large - Les autres (par exemple les groupes sociaux, politiques ou religieux)

Tableau 19 : Items à évaluer lors d'une décision de carrière (données issues du texte de Janis, 1980)

Conséquences espérées	Emploi 1	Emploi 2	Emploi 3
Avantages matériels pour soi (+)			
Inconvénients matériels pour soi (-)			
Avantages matériels pour les autres (+)			
Inconvénients matériels pour les autres (-)			
Approbation de soi			
Non-approbation de soi			
Approbation de la part des autres (+)			
Non approbation de la part des autres (-)			

Tableau 20 : Tableau de bilan inventaire

3.3.2.3.2 Autres outils d'évaluation

D'autres méthodes basées sur cette approche consistent à effectuer une pondération sur chaque alternative en lien avec le projet : on peut ainsi soit attribuer une note à base 10 ou 20 pour juger de son importance pour soi et affecter cette note d'un coefficient de pondération, ou alors utiliser une cotation hiérarchisée du type A, B, C ou D. L'avantage de cette méthode est d'éviter de raisonner en termes d'avantages ou d'inconvénients.

3.3.2.3.3 Probabilité d'apparition pour une alternative spécifiée

En complément des évaluations (formalisées par le bilan-inventaire) il est nécessaire de valoriser les probabilités d'apparition d'une situation post décisionnelle à une alternative donnée. Deux approches sont possibles pour opérer ces traitements : soit on quantifie par des estimations numériques les probabilités d'occurrence de réalisation ainsi que les valeurs données par la personne qui décide, soit, et c'est la préconisation de Janis, on utilise des approches informelles et intuitives en respectant néanmoins deux principes de base : effectuer les meilleures estimations possibles de la probabilité de chacune des solutions envisagées et prendre en considération la valeur attribuée par la personne à chacune des solutions (favorable ou défavorable). Par ailleurs l'auteur préconise de réaliser des projections dans le futur en effectuant des scénarii en lien avec les alternatives choisies. C'est en effet une bonne façon de

maîtriser les incertitudes du futur. Ainsi, quand une personne est face à un choix important relatif à sa carrière, à sa vie sentimentale ou à sa santé, il peut être utile qu'elle réfléchisse à trois scénarii plausibles découlant du choix d'une alternative donnée : la pire éventualité qui puisse arriver, l'éventualité la plus désirable que l'on puisse envisager et l'éventualité la plus probable. L'avantage de la production de scénarii est que cela peut favoriser la prise de conscience d'avantages ou d'inconvénients que la personne n'avait pas envisagés antérieurement. Cette projection dans le futur permet également d'élaborer des plans d'actions afin de saisir des opportunités à venir ou éviter des situations négatives.

3.3.2.4 S'engager

A la suite des étapes précédentes et après avoir établi un plan d'action, la personne doit réaliser celui-ci, en vérifiant la pertinence des informations et en cherchant à maîtriser les difficultés de mise en œuvre.

3.3.2.5 Se tenir à la décision

Blanchard et Soidet (2013) notent que les décisions mises en œuvre sont suivies d'une satisfaction générale, mais que dans un second temps, des inconvénients postérieurs à la décision non prévus peuvent apparaître, générant des déceptions et des regrets. Dès lors, la personne doit-elle rester dans le plan d'action originel ou au contraire s'engager dans un nouveau processus décisionnel visant à corriger les effets du premier ? Il ne peut y avoir de réponses univoques à ce type de problème. Certaines décisions peuvent être réversibles, d'autres non. Ces auteurs estiment que la stabilité de la décision prise au premier niveau est dépendante du caractère plus ou moins supportable, au regard des objectifs initiaux, des difficultés ou désagréments réactionnels. Donc la stabilité sera dépendante de l'intensité du ressenti et du degré de tolérance à ces désagréments.

3.4 Entretien structuré d'aide à la décision

De nombreux auteurs ont cherché à appliquer le modèle de Wheeler et Janis (1980) dans les pratiques d'orientation. Blanchard a mis en place une méthodologie d'accompagnement en lien avec cette approche théorique. Si les séquences antérieures ont été réalisées (Information sur soi et le monde vocationnel) et qu'il y a à effectuer un choix entre plusieurs options, (voir chapitre précédent sur la théorie de Wheeler & Janis), l'accompagnateur peut proposer de travailler sur une feuille de bilan-inventaire inspirée de celle de Janis (2010). En reprenant la classification des items de Janis - considérations utilitaires et approbation- l'entretien se

concentre sur toutes les composantes pouvant affecter le choix professionnel. Pour Blanchard (2010) :

le fait d'examiner la liste des aspects à prendre en considération peut avoir, pour le preneur de décision, l'effet bénéfique de le rendre plus conscient des incertitudes relatives à certaines éventualités. L'utilisation d'une procédure systématique de bilan-inventaire vise également à combattre la tendance qui consiste à sous-estimer les aspects négatifs et à rendre le décideur conscient des lacunes qui doivent être comblées dans l'approche d'une prise de décision.

Corrélativement, le fait de travailler sur les éléments importants d'une option professionnelle conduira le consultant à s'interroger sur son degré de faisabilité, ce qui le poussera à rechercher des informations supplémentaires pour quantifier la probabilité de réalisation de l'option. Pour Blanchard, le travail autour du bilan-questionnaire doit s'opérer sur plusieurs séances. De par son aspect rationnel mais aussi « fermé », ce travail sera plus accessible aux personnes au style décisionnel de type rationnel et intuitif, *a contrario* des personnes au style impulsif par exemple, d'où la nécessité d'utiliser et ou adapter cet outil en fonction du style décisionnel du consultant.

Etapes	Questions à l'intention de l'élève	Questions à l'intention du conseiller	Interventions du conseiller
1. Evaluer le problème	Est-ce qu'il y a des risques (des conséquences) graves si je ne fais rien?	Le client est-il prêt pour la solution du problème ? Peut-il définir le problème comme un problème de choix?	Ecoute/paraphrase Incitation verbale Renforcement Dialogue socratique Modèles Restructuration cognitive
2. Trouver les options	Est-ce que j'ai suffisamment examiné les options qui sont disponibles? Est-ce que l'option la plus évidente est acceptable vu les circonstances?	Est-ce que toutes les options connues du conseiller et du client ont été repérées?	Ecoute/paraphrase Inventaire
3. Peser les options	Quelle option est la meilleure? Est-ce que la meilleure option peut répondre aux exigences essentielles?	Est-ce que l'on a repéré les avantages et les inconvénients de chaque option?	Ecoute/paraphrase Méthode du bilan
4. Peser l'engagement	Est-ce que je dois mettre en œuvre la meilleure option? Est-ce que je dois le dire aux autres?	Est-ce que le client a choisi l'option la plus prometteuse, et est-ce qu'il a bien analysé les conséquences de ce choix?	Ecoute/paraphrase Confrontation Analyse des champs de force
5. Persévérer malgré un feedback négatif	Y a-t-il un risque grave si je ne vais pas de l'avant? Y a-t-il un risque grave si je vais de l'avant?	Est-ce que le client a élaboré un plan? A-t-on pris des mesures pour maintenir l'engagement du client?	Ecoute/paraphrase Confrontation Renforcement Contrats Modèles Restructuration cognitive Inoculation de stress

Tableau 21 : Tableau du Modèle théorique du counseling décisionnel (Blanchard)

3.5 Aide à la décision dans le cadre de bilan de compétences

Dans le cadre de notre expérience de conseiller en bilan de compétences, nous avons conçu une méthodologie d'accompagnement pour cette étape autour d'un outil d'évaluation des options d'orientation possibles pour un consultant donné, au regard d'un certain nombre de critères pondérés. Il s'agit d'un outil d'aide à la décision, permettant de définir un ordre de priorité entre les options en fonction du meilleur compromis possible à trouver entre leur attractivité et leur faisabilité.

L'objectif de l'outil est de quantifier pour chaque option d'orientation les paramètres du choix. L'outil est un support d'aide à la décision. Il ne remplace pas la décision elle-même, qui reste de la responsabilité du consultant. Il permet seulement de mettre la personne, de façon visuelle, en présence de la situation de choix professionnel qui s'offre à elle, pour l'aider à prendre une décision consciente et réfléchie. L'outil est une représentation de cette situation de choix. Par nature plus accessible aux personnes pourvues d'un style décisionnel rationnel, l'outil ne prétend pas répondre à toutes les problématiques de décision vocationnelle.

La méthodologie proposée comporte 4 étapes, qui peuvent se dérouler au cours d'une même séance de travail.

La première est constituée par la restitution des résultats du test de personnalité (en l'occurrence ici, Neo-Pi ou PerformanSe Echo et Oriente). Si l'on prend l'exemple de PerformanSe, le rapport d'Oriente situe la personne au regard de 8 grandes catégories d'activités : produire, gérer, encadrer, argumenter, créer, échanger, administrer et concevoir. Le rapport mentionne en respectant un ordre de priorité les activités pour lesquelles, compte tenu de sa personnalité, le consultant pourrait posséder des atouts notables, ou des facilités dans certaines conditions, pour y réussir.

Si par ailleurs, vous possédez les compétences techniques nécessaires,
votre style de comportement et vos motivations paraissent :

- 1°) Vous apporter des atouts notables pour réussir, dans les activités :
- 2°) Vous fournir des facilités, avec certaines précautions, dans les activités
- 3°) Exiger des conditions particulières, dans les activités

Figure 33 : Classification des catégories d'activités professionnelles en fonction des caractéristiques de personnalité (Test Oriente/Dialecho)

La deuxième étape consiste à demander au consultant de trouver trois métiers possibles en correspondance avec chacune des 3 catégories d'activités préconisées en premier lieu par le test. Par exemple, si « gérer » constitue la première catégorie, le consultant pourra penser aux métiers de gestionnaire de paie, de comptable et d'inspecteur des impôts. Le consultant fournira ainsi une liste de 9 métiers durant cette première phase. Il pourra être aidé en cela par les résultats de l'IRMR⁹³ qu'il aura passé précédemment, par les 10 idées de métiers que nous lui aurons demandé de produire spontanément en début de bilan, ou encore par une banque de métiers que nous aurons mise à sa disposition.

⁹³ Inventaire d'intérêts professionnels de Rothwell-Miller révisé par Jean-Luc Bernaud.

A la troisième étape est introduite la feuille de synthèse qui constitue l'outil d'aide au choix (cf. tableau 22) Elle se présente sous la forme d'un tableau à plusieurs colonnes. Dans la première, intitulée « Métiers », nous proposons au consultant d'indiquer un ou plusieurs métiers qui l'attireraient entre tous s'ils ne figurent pas dans la liste des 9 métiers. Les 9 métiers sont notés à la suite. Chaque métier noté renvoie à une catégorie d'activités au sens du test Oriente. La deuxième colonne correspond à l'ordonnancement des métiers en fonction du rang occupé par la catégorie d'activités à laquelle ils appartiennent dans le profil généré par le test Oriente. Dans la troisième colonne figure pour chaque métier le type « RIASEC⁹⁴ » dominant correspondant. Trois colonnes suivent, intitulées « Motivations » – j'aimerais faire ce métier – « Faisabilité » – à partir de ma situation actuelle, de mon niveau de formation, du niveau de formation exigé, etc., ce métier est-il réaliste ? – « Emploi » – à partir des recherches documentaires effectuées, de la consultation des sites Web de recherche d'emploi, quelle est la teneur du marché de l'emploi ?

Pour chacune des dimensions représentées par les différentes colonnes, chacun des métiers va se voir attribuer une note en base 20. Pour la deuxième colonne, la note sera d'autant plus élevée que le métier correspond aux activités pour lequel le consultant aurait des prédispositions compte tenu de sa personnalité. Pour la troisième, les notes sont celles du profil RIASEC de la personne, converties en base 20. Le consultant évalue lui-même son niveau de motivation, la faisabilité du métier et ses débouchés du point de vue quantitatif, en fonction des informations qu'il détient. Toutes les dimensions n'ont pas le même poids dans le score final. Nous avons fait le choix de valoriser la dimension « Motivations » en lui attribuant un coefficient 4 et d'accorder une moindre importance aux données issues des tests (Oriente et IRMR) en leur attribuant un coefficient 1. Les dimensions « Faisabilité » et « Emploi » occupent une situation intermédiaire avec chacune un coefficient 2. Elles renvoient toutes deux à la sphère cognitive (connaissance de soi et du monde vocationnel et capacité à faire le lien entre les deux) et la somme de leurs coefficients réalise l'équilibre avec la dimension « Motivations ». Nous sommes néanmoins conscients du caractère discutable de cet arbitrage empirique.

La quatrième étape de la démarche consiste dans la mise en œuvre d'une approche différentielle. Dans les dernières colonnes du tableau 22, figure au regard de chaque métier

⁹⁴ Typologie d'intérêts professionnels issue de la théorie de Holland et servant de base à la construction de l'IRMR (R comme Réaliste, I comme Investigateur, A comme Artiste, S comme Social, E comme Entreprenant, C comme Conventionnel)

une moyenne pondérée en base 20 et son rang, fonction de cette moyenne. Un échange s'engage alors entre consultant et conseiller pour évaluer la pertinence de ce classement. Il peut naturellement être remis en question. A ce stade, l'intérêt de l'outil est précisément de favoriser ce retour réflexif de la part du consultant, qui va l'amener à prendre conscience de l'ensemble des éléments à prendre en compte pour fonder son choix et à déterminer parmi eux l'ordre de priorité qui sera le sien en fonction du risque qu'il est prêt à prendre. Il identifiera ainsi ses critères personnels de choix. En fin de séance, le consultant aura retenu entre 3 et 6 métiers sur lesquels il poursuivra son investigation (recherche d'informations pour approfondir sa connaissance du métier, identification de ses conditions d'accès en termes de formations ou diplômes requis, évaluation des opportunités d'emploi, etc.).

Après avoir testé ces 3 à 6 pistes métiers, le consultant devrait parvenir à réduire son choix à une seule alternative. Des enquêtes métiers et des rencontres avec les professionnels seront alors lancées.

La dernière étape consistera à établir un ordre de priorité entre les deux options restantes.

Cet outil ne fait pas l'objet d'une utilisation systématique. Il sera proposé après évaluation de la demande et de son contexte. Son caractère « normatif » peut rassurer certains consultants aux prises avec de nombreuses interrogations, face à un environnement incertain générateur d'anxiété décisionnelle. Il est conçu dans le contexte d'une approche multivariée de l'action d'orientation, mêlant les techniques d'investigation et d'évaluation (inventaires de personnalité ou d'intérêts, auto-analyse, recherches documentaires, enquêtes, etc.) mais en plaçant toujours le consultant au cœur du processus décisionnel.

PROFIL RIASEC		NOTES	REALISTE	INVESTIGATEUR		ARTISTIQUE	SOCIAL	ENTREPRENANT		CONVENTIONNEL				Mettre une note de 1 à 20 dans les rubriques motivations, faisabilité et emploi	
		Notes brutes	7	3		6	7	3		5					
		Notes standards	16	7		13	16	7		11					
Type activités oriente	Nom métier	Test Oriente		Test Holland			Motivations		Faisabilité		Emploi		Total = n x coef 10	Classement	
		Ne pas écrire dans ces colonnes		Ne pas écrire dans ces colonnes			Si le métier vous intéresse vous mettez une note élevée (sur 20)		Si le métier est facilement accessible à partir de votre situation actuelle, mettre une note élevée (sur 20)		S'il y a beaucoup d'emploi mettre une note élevée (sur 20)				
		Note	Coef	Echell e	Note standard	Coef	Note	Coef	Note	Coef	Note	Coef			
Administrer	Assistante contrôle de gestion	20	1	C	11	1	7	4	18	2	16	2	13	4	
	Assistante de gestion PME	18	1	C	11	1	9	4	10	2	3	2	9	8	
	Adjoint administratif	16	1	C	11	1	10	4	13	2	2	2	10	7	
Gérer	Assistante RH	14	1	C	11	1	18	4	11	2	12	2	14	3	
	Technicien logistique	12	1	R	16	1	20	4	20	2	14	2	18	1	
	Comptable	10	1	C	11	1	8	4	12	2	18	2	11	6	
Echanger	Conseillère d'orientation	8	1	S	16	1	17	4	8	2	4	2	12	5	
	Educatrice de jeunes enfants	6	1	S	16	1	15	4	9	2	10	2	12	5	
	Responsable de formation	4	1	S	16	1	19	4	7	2	20	2	15	2	
Métier que vous voulez faire, non présent dans la liste	Conseiller Emploi Formation	2	1	S	16	1	16	4	10	2	12	2	13	4	

Tableau 22 : Exemple de l'outil d'aide à la décision en bilan de compétences

3.6 Actions d'aide à l'orientation dans le cadre universitaire

Diverses actions d'aide à l'orientation ont été mises en œuvre dans les universités. Nous allons détailler l'exemple d'une action d'orientation réalisée à l'université Pierre et Marie Curie⁹⁵ (Paris 6), à dominante scientifique. Tous les ans, Paris 6 accueille près de 2 500 étudiants dont environ 1 500 en première année. Les raisons d'intégrer l'université sont diverses : choix par défaut, échec à la sélection dans d'autres établissements... il ressort que près de 500 étudiants quittent l'UPMC au cours de cette première année, ayant validé ou non des unités d'enseignement.

L'objectif de la mise en place de ces actions d'orientation est de contrecarrer ce phénomène de sélection par l'échec, par l'institution d'un dispositif d'aide à l'orientation. L'université se propose d'aider les étudiants de licence à construire leur projet de formation afin de les soutenir, ou de leur permettre une réorientation éventuelle vers des études adaptées. Dans ce cadre, une unité d'enseignement (UE) de 3 ECTS « Elaborer son projet de formation », intégrée au programme de la première année de licence, est proposée aux étudiants de première année de licence. Cette formation, d'une durée totale de 24 heures (8 séances de 3 heures), vise la construction de la motivation, la clarification des objectifs de formation en compréhension des différents cursus possibles, ainsi que le questionnement des représentations relatives au monde professionnel. Elle doit permettre à l'étudiant de développer une démarche dans laquelle il sera acteur de son parcours. La démarche proposée, fondée en partie sur l'ADVP, tend à amener les étudiants à trouver une cohérence entre ce qu'ils souhaitent et ce qu'ils étudient ou étudieront à l'avenir. C'est une démarche réflexive sur soi et d'analyse de l'environnement qui pourra les aider à élaborer un ou plusieurs projets tangibles et réalisables.

Filières concernées : PCME (Physique, Chimie, Mécanique, Electronique), MIME (Mathématiques, Informatique, Mécanique, Electronique), IPCM (Informatique, Physique, Chimie, Mécanique), IPCB (Informatique, Physique, Chimie, Biologie, section intégrant des bacheliers techniques STL), BGPC (Biologie, Géologie, Physique, Chimie).

⁹⁵Il est à noter que c'est au travers de la présentation sociale de ces actions d'orientation que nous allons baser notre étude empirique.

Objectifs généraux : (1) définir ou préciser un projet de formation en fonction d'une idée de projet préalable, (2) identifier ses atouts, ses compétences, ses capacités..., (3) acquérir une meilleure connaissance de soi et (4) des méthodes de recherche d'information pour mieux connaître et comprendre l'environnement.

Objectifs pédagogiques : définir et préciser un projet de formation dans son déroulement et dans la perspective d'un devenir, développer une attitude critique vis-à-vis des informations multiples et parfois contradictoires qu'ils peuvent recueillir, s'engager à adopter une démarche active face à leur orientation ce qui devrait faciliter des choix pertinents pour les années universitaires à venir et ainsi intégrer cette expérience dans ce qui constitue leur personnalité, intégrer cette expérience dans ce qui constitue leur personnalité leurs valeurs et constituer un portefeuille de compétences qui pourra leur servir au cours de leur devenir, acquérir les techniques de l'analyse documentaire

Méthodologie : réaliser la mesure de l'écart entre les compétences repérées, les projets envisagés et les exigences du monde professionnel pour permettre la clarification des objectifs et des moyens à mettre en œuvre en termes de parcours de formation, adopter une démarche active face à l'orientation ; analyser leurs intérêts leurs valeurs et identifier les motivations, analyser des représentations, permettre de trouver une cohérence entre ce qu'ils souhaitent faire et ce qu'ils étudient, analyser les questionnaires d'intérêts, de motivation et des valeurs, s'auto évaluer, maîtriser les méthodes du portefeuille de compétences, travailler selon des critères universitaires (recherches documentaires de terrain analyse synthèse...).

Déroulement des séances :

Première séance : présentation des objectifs et des modalités du module d'orientation. Présentation croisée des participants et planification des étapes. Présentation et objectifs du portefeuille de compétences. Passation des questionnaires d'évaluation : ECO-SUP, Holland, PerformanSe- Oriente et de connaissance de soi (valeurs et personnalité au travail). Pour certains groupes le questionnaire de Schwartz avait été proposé.

Deuxième séance : restitution des résultats : croisement des informations recueillies, première ébauche du lien soi - métier – formation. Analyse des portefeuilles de compétences et travail autour de la notion d'environnement vocationnel (professions, marché du travail,

etc.). Processus d'exploration (pourquoi et comment) et critères d'efficacité des processus exploratoire. Recherche et analyse documentaire.

Troisième séance : visite accompagnée à la Cellule d'Appui à l'Information et à l'Orientation (CAIO). Présentation de la documentation disponible et de la méthodologie de recherche documentaire. Travail en sous-groupe afin de préparer un dossier sur un métier ou une famille de métiers (par exemple : l'enseignement : professeur des écoles, professeur d'université).

Quatrième séance : présentation orale du dossier. Analyse des portefeuilles de compétences. Préparation de l'enquête-métier. Les critères de choix et de décision : liens entre choix, valeurs et intérêts, choix de métiers, analyse des préférences, schéma de décision.

Cinquième séance : travail sur le sentiment d'efficacité personnelle au travers des expériences réussies devant aboutir à la réalisation d'un tableau comparatif comportant les compétences mobilisées au cours de cette expérience réussie avec les compétences requises pour le métier envisagé.

Sixième séance : présentation orale des enquêtes métiers réalisées en lien avec l'apprentissage par observation : formation, premières expériences, comment le sujet a trouvé ce travail, principales tâches et missions effectués quotidiennement, difficultés rencontrées dans l'exercice du métier et moyen de résolution, etc.

Septième séance : porte sur le projet. La première phase est descriptive (qu'est-ce que j'y ferais, d'où me vient cette idée de projet, quels documents j'ai consultés, quels professionnels j'ai rencontrés etc.). La seconde phase est évaluative (relier différents thèmes au sujet selon trois modalités : ce qui correspond, ce qui ne correspond pas, ce qui interroge, relié avec différents items : le travail, les personnes les formations et le marché du travail. La troisième phase concerne la détermination des facteurs constitutionnels du projet, notamment en termes de formation. La dernière phase consiste à faire une synthèse entre les motivations, soi, environnement et les connaissances du métier.

Huitième séance : porte sur l'évaluation finale de l'unité d'enseignement. L'étudiant doit effectuer une présentation orale et remettre un dossier de 15 pages minimum sur son projet. Un à trois enseignants assistent à cette présentation, notée en final sur plusieurs critères : contrôle continu (présence aux TD, participation, dossier métier présenté post recherche documentaire).

4. Mesurer la compétence à s'orienter

L'étude des mécanismes de décision vocationnelle s'est effectuée à partir de modèles descriptifs ou normatifs et de nombreuses épreuves ont voulu rendre compte des facteurs intégrés liés à ces modèles. Un concept commun à l'ensemble de ces modèles concerne la maturité de carrière définie comme la maîtrise de processus et de connaissances. Cette conception est à l'origine de deux épreuves, le CDI⁹⁶ issu des travaux de Super (1983) Harren (1979) et le CMI⁹⁷ issu de ceux de Crites (1976). La décision induit aussi son opposé, l'indécision vocationnelle, définie comme « l'incapacité d'une personne à exprimer un choix pour une activité différenciée lorsqu'elle est incitée à le faire » (Forner 2009), dont le degré sera estimé au travers de diverses épreuves. Nous aborderons de manière générale⁹⁸ les principaux tests utilisés aujourd'hui ou reconnus historiquement; nous étudierons également les épreuves mesurant diverses dimensions jouxtant la décision vocationnelle comme l'adaptabilité, la motivation professionnelle, le sens et l'importance subjective du travail.

4.1 Maturité de carrière

4.1.1 Career Development Inventory

L'épreuve CDI (Super & Thomson, 1979) comporte 4 échelles⁹⁹ de 20 items chacune et une cinquième sous la forme de réponse à question ouverte. L'échelle exploration, le sujet doit évaluer la fiabilité de diverses sources d'information et l'utilité qu'il en aura. Le premier item par exemple, concerne « les amis » et la personne doit indiquer si cela constitue pour lui une source d'information et d'aide pour la construction de ses projets. L'échelle planification mesure l'engagement du sujet dans ses projets. Il est demandé au sujet s'il a déjà réfléchi et agi dans divers domaines¹⁰⁰. L'échelle prise de décision évalue la capacité du sujet à appliquer ses connaissances en matière de décision de carrière. Il est demandé de résoudre 20

⁹⁶ Career Development Inventory.

⁹⁷ Career Maturity Inventory.

⁹⁸ Et non exhaustive.

⁹⁹ En 5 points.

¹⁰⁰ Ex : « Vous informer sur les possibilités scolaires et professionnelles en allant à la bibliothèque, en demandant des documents ou en consultant des personnes compétentes ».

problèmes¹⁰¹ de décision pour des personnes fictives, en choisissant une des 4 solutions possibles.

I. Aptitude à planifier
A. Autonomie
B. Perspective temporelle
1. Réfléchir sur l'expérience passée
2. Prévoir l'avenir
C. Estime de soi
II. Exploration
A. Recherche
B. Utilisation des ressources
C. Participation
III. Information
A. Le monde du travail
1. Étapes de la carrière
2. Comportements devant diverses situations
3. Structure professionnelle
4. Professions typiques (voir B)
5. Accès et moyens d'entrer
6. Débouchés
7. Tendances et changements économiques
B. Le groupe de professions préférées
1. Éducation et formation
2. Exigences pour débiter
3. Fonctions, méthodes, matériaux, outils
4. Avancement, mutation, stabilité
5. Conditions de travail et récompenses
6. Style de vie
7. Possibilités d'avenir
C. Rôles professionnels et autres rôles
1. Importance relative du travail
2. Relations et interactions des rôles
a) Supplémentaires
b) Complémentaires
c) Concurrentiels ou conflictuels
3. Débouchés multiples et rôles visant la réalisation de soi
IV. Prise de décision
A. Principes
B. Applications
C. Style
V. Orientation vers la réalité
A. Connaissance de soi
B. Réalisme quant aux débouchés
C. Cohérence des préférences
D. Cristallisation des valeurs, des intérêts et des objectifs
E. Expérience de travail

Tableau 23 : Éléments à considérer lors de l'évaluation de la maturité vocationnelle - Adapté (Gingras) de Super (1985) *Exploration des frontières du développement vocationnel* Connat /, 271-297

4.1.2 Career Maturity Inventory

Crites (1961) a proposé une mesure de la maturité modélisée sur celle de l'intelligence en différenciant le niveau atteint par un sujet à un moment donné (degré de développement de ce sujet) et la vitesse de son développement (tangente de la courbe figurant le degré de

¹⁰¹ Ex : « Erika a passé des tests qui indiquent des compétences pour la comptabilité, Cette élève déclare : « je ne me vois pas du tout assise derrière un bureau pour le restant de mes jours sociale. Je suis quelqu'un qui a besoin de changement. Je pense qu'un métier où l'on voyage me conviendrait tout à fait. Les solutions possibles sont l'une à choisir parmi quatre) : A- Elle ne tient pas compte des tests et elle fait ce qui l'intéresse. B – Elle fait ce que recommandent les tests puisque c'est la meilleure indication. C- Elle cherche un métier qui implique la comptabilité sans raver la personne à son bureau. D- Elle demande à passer d'autres tests puisque les résultats de ceux qu'elle a passés peuvent être faux.

développement). Pour mesurer ce degré de développement, Crites propose de comparer le comportement du sujet à celui d'autres plus âgés et positionnés au même stade de développement. Pour mesurer la vitesse de développement, il compare le niveau d'un individu avec celui de sujets de même âge. L'épreuve CMI, est destinée à évaluer les processus de maturité. Elle définit un modèle à 4 niveaux hiérarchiques : un facteur général de développement, la maturité, correspondant à l'état préalable à la prise de décision vocationnelle, 2 grands facteurs de groupes, les contenus et processus et des facteurs plus spécifiques comme la cohérence, la consistance ou le réalisme. En relation avec ces modèles de base, on peut noter l'existence de 3 variantes qui peuvent être observées en fonction de l'accent porté sur l'une ou l'autre des dimensions. Les compétences étudiées concernent : la connaissance de soi, l'information professionnelle, la sélection d'un but professionnel, les processus de planification et de résolution de problème. Les attitudes¹⁰² évaluées portent sur la décision (affirmation du fait d'être sûr de soi), l'implication dans le processus, l'indépendance dans la prise de décision, l'orientation vers le choix et la tendance au compromis.

4.1.3 Career adult decision inventory

A partir de son modèle d'adaptation professionnelle de l'adulte jeune, Crites a réalisé en 1979, une mesure de la maturité pour l'adulte. L'épreuve se présente sous la forme de deux approches. La première consiste à apprécier l'existence de caractéristiques adaptatives et permet, par la suite, de vérifier que ces mêmes caractéristiques sont effectivement mobilisées par le sujet dans sa vie professionnelle. Les caractéristiques adaptatives sont appréciées à partir de 90 items mesurant 6 dimensions : l'adaptation aux groupes et aux organisations¹⁰³, la performance dans le poste¹⁰⁴, les habitudes et attitudes au travail¹⁰⁵, les relations avec les personnes¹⁰⁶, la promotion¹⁰⁷ et les choix et projets de carrière¹⁰⁸. La seconde dimension explore la mise en place réelle des conduites d'affrontement par le sujet dans des situations complexes. Elle comporte 20 phrases à compléter qui décrivent des sujets fictifs en situation

¹⁰² Dans ce modèle, les processus et les attitudes ont le même poids

¹⁰³ Ex : Je ne sais pas quel type de relations humaines on attend de moi dans mon emploi.

¹⁰⁴ Ex : J'ai presque toujours confiance en moi pour bien faire mon travail.

¹⁰⁵ Ex : C'est important pour moi de bien faire mon travail.

¹⁰⁶ Ex : Je parle rarement à mes collègues de travail.

¹⁰⁷ Ex : J'ai un projet relatif à mon avancement pour les années à venir.

¹⁰⁸ Ex : Je pense rarement à ce que je ferai dans cinq ans.

difficile dans leur carrière¹⁰⁹, ce qui permet d'évaluer deux aspects du contenu du récit : la qualité du mode d'affrontement mis en place par le sujet et la réduction de la tension qui pourra résulter de ce choix.

4.1.4 Adult Career Concerns Inventory

Comme Crites, Super a envisagé des mesures de la maturité en termes de tâches : on compare le niveau de développement observé chez un sujet au niveau attendu par rapport à son âge chronologique, selon une approche développementale. Dans une approche différentielle, on détermine le répertoire des tâches que maîtrise le sujet et on compare ce répertoire à celui des personnes confrontées à des situations similaires sans tenir compte de leur âge et de leur niveau de développement. Pour Super, ce répertoire à l'adolescence comporte cinq dimensions : orientation vers les choix, information sur les métiers préférés, anticipation, cristallisation et réalisme des préférences professionnelles. L'auteur a voulu réunir les points de vue génétique et différentiel, en s'intéressant moins à la maîtrise des tâches par le sujet, qu'au fait que ces tâches concernent ce sujet. Pour Super, ce ne sont plus des compétences mais des préoccupations, intitulées « concerns ». L'épreuve ACCI¹¹⁰ comporte 50 items qui apprécient ce par quoi est concerné le sujet, c'est-à-dire de quel stade relève la problématique présente : exploration, établissement, maintien ou désengagement (cf. 1^{ère} partie § 2.5). Chacun de ces stades est subdivisé en 3 sous-stades¹¹¹, apprécié par 5 items¹¹².

4.1.5 Echelle de maturité de carrière pour adolescents

Forner (2005) a conçu un questionnaire destiné aux collégiens mesure trois échelles : l'estimation des expériences, les capacités perçues et l'estimation qualitative des résultats scolaires. L'ensemble constitue une échelle de représentation de soi, qui comporte au total 36 items. Les échelles connaissance des formations, connaissance des professions et connaissance du monde du travail constituent une échelle de connaissance du monde

¹⁰⁹ Ex : Au milieu de sa vie, après vingt années de travail, Bob réalisa qu'il était de moins en moins satisfait de son travail, il...

¹¹⁰ Adult Career Concerns Inventory

¹¹¹ Exemple d'items par stade : Pour l'exploration (incluant les stades de cristallisation, spécification et de réalisation) « Construire des palans spécifiques à chacun de mes buts professionnels » (réalisation). Pour l'établissement (ayant les sous stades de stabilisation, consolidation et de progression) « me construire une réputation dans mon domaine » (consolidation). Le maintien (Mise à jour, innovation et holding) : « Me maintenir face à la concurrence des jeunes qui arrivent dans mon secteur (holding). Pour le désengagement (préparation de la retraite, décélération, passage à la retraite) : « Réduire mes horaires de travail ».

¹¹² Sur une échelle en cinq points allant du « pas concerné » à « très concerné »

vocationnel comportant également 36 items. De manière identique les échelles exploration, décision et planification constituent une échelle de maîtrise des processus de 36 items. La somme des scores à ces trois échelles permet de déterminer un modèle hiérarchique de la maturité de carrière sur une échelle totale de 108 items. La population visée est celle des jeunes à la fin de l'enseignement obligatoire traditionnel. L'objectif de cet outil est triple : dans le cadre différentiel, confronter le sujet à un modèle de la maturité de carrière à l'adolescence : le deuxième est lié à la pratique du conseil en orientation afin de préparer l'intervention auprès de personnes ou de groupes en précisant leurs besoins en la matière ; et enfin, le troisième, dans un cadre empirique, consiste à évaluer les conditions de développement de la maturité de carrière et les effets des pratiques d'aide à l'orientation.

4.1.6 Echelle de compétences en orientation dans l'enseignement supérieur

Cet outil¹¹³, réalisé par Forner et Dulu (2011), permet d'apprécier l'état de préparation des étudiants aux prises de décision de carrière et de formation. Elaborée selon une conception hiérarchisée des compétences à la prise de décision en matière de carrière, l'épreuve permet une évaluation analytique de ces compétences. Elle permet d'estimer trois dimensions : 1) la représentation de soi, 2) la connaissance du monde vocationnel et 3) les processus associant ces deux ensembles de représentations. Elle permet également d'établir un score synthétisant les trois dimensions précédentes en une seule : maturité professionnelle, maturité vocationnelle ou maturité de carrière. Elle permet, enfin, de distinguer, à niveau plus spécifique : 1a) les expériences, 1b) les capacités dans la représentation de soi, 2a) la connaissance des métiers, 2b) celle du travail dans la connaissance du monde du travail, 3a) l'exploration et 3b) la planification dans les processus. Plusieurs contextes d'utilisation peuvent être envisagés : (1) le premier est celui de la préparation des activités d'aide à l'orientation où il peut s'agir de repérer les besoins de personnes ou de groupes en matière d'aide à la décision ; (2) le second est celui de l'évaluation des effets des pratiques d'aide à l'orientation. Il peut s'agir de comparer les niveaux d'un groupe avant et après, par exemple, une séance d'information, un bilan ou un stage. Cette épreuve s'adresse surtout aux personnes qui suivent ou qui ont suivi un enseignement post-baccalauréat, mais son utilisation peut être étendue aux jeunes des classes terminales de lycée. (3) L'épreuve peut aussi être utile au praticien dans ses échanges avec les personnes concernées elles-mêmes et leur entourage (enseignants et responsables administratifs, notamment) pour expliciter ce que l'on peut

¹¹³ Disponible en annexe

attendre des étudiants en matière de compétence à la décision. (4) L'épreuve peut être également utile au chercheur : elle permet d'éprouver des modèles (ici, il s'agirait d'une combinaison de plusieurs modèles : celui de Krumboltz pour le niveau 1, de Super pour le niveau 2, de Parsons pour le niveau 3 et de Crites pour l'ensemble). Ces modèles devront être adaptés aux situations et aux problématiques individuelles. On comprend, par exemple, que l'information sur les métiers (et, à un moindre titre, l'information sur le monde du travail) doit être d'autant plus focalisée que le niveau de formation de la personne est élevé et que le projet est bien spécifié. Ce schéma de la focalisation de l'information utile devra toutefois être assoupli pour inciter à l'exploration (à l'ouverture du champ des possibles professionnels) plutôt qu'à la confirmation d'intentions déjà bien établies.

4.2 Echelles d'indécision

4.2.1 Epreuve de décision vocationnelle

Réalisée par Forner (2009) l'épreuve permet d'estimer l'intensité de l'état d'indécision vocationnelle d'une personne. Il sera nécessaire de distinguer l'indécision professionnelle (portant sur les métiers) de l'indécision scolaire (portant sur les moyens, la formation). L'épreuve existe sous deux formes selon l'utilisation : la forme S (comme scolaire) est adaptée aux activités collectives d'aide à l'orientation dans le cadre de l'enseignement secondaire jusqu'au premier cycle de l'enseignement supérieur. Il s'agit alors, soit d'estimer les besoins de groupes pour mieux ajuster les interventions des équipes éducatives, soit d'évaluer à quel point ces besoins ont été satisfaits. La forme I (insertion) est destinée aux consultations et bilans d'orientation : l'objectif est de déterminer la typologie de l'aide à apporter aux personnes indécises pour l'élaboration de leurs projets professionnels. L'épreuve permet d'estimer le poids relatif de six facteurs de l'indécision vocationnelle : le manque de développement, le manque de connaissance de soi, le manque d'information sur le monde vocationnel, l'absence de méthode de décision, l'anticipation pessimiste et les obstacles externes.

L'épreuve comporte 52 items en forme S ou 43 en forme I, dont certains permettent d'estimer l'état d'indécision perçue par la personne, les autres items permettent d'estimer les poids relatifs des 6 (forme S) ou des 8 formes, (en forme I). Le sujet doit évaluer son niveau d'indécision, puis répondre à 48 items, chacun correspondant à une composante de l'état d'indécision. Les facteurs d'indécision sont au nombre de 8 (1) Obstacles externes (J'ai

découvert que je ne pourrai pas exercer le métier qui m'intéresse), (2) Indécision développementale (Je me préoccupe encore assez peu de mon avenir professionnel), (3) Indécision généralisée (Je retarde toujours autant que je peux la prise de toute décision), (4) Absence de méthode (Plusieurs métiers me semblent également attirants), (5) Anxiété dans la décision (Devoir choisir un métier me met très mal à l'aise), (6) Manque d'information (Je manque d'information sur les professions), (7) Anticipations pessimistes (J'ai peur de ne pas réussir dans les études que je voudrais faire), (8) Désinvestissement du travail (Je trouve que faire des études ne me servirait à rien).

4.2.2 Career Decision-Making Difficulties Questionnaire

La taxonomie¹¹⁴ de Gati (1996, 2008) est fondée sur un calcul d'écart (déviations) du processus de prise de décision de carrière idéale. Les difficultés observées peuvent provenir (1) au moment de la prise de décision du fait d'un manque de préparation, 3 sous-dimensions sont étudiées, principalement le manque de motivation, l'indécision et les croyances dysfonctionnelles. (2) Elles peuvent relever d'un manque d'information sur le processus de prise de décision, sur soi, sur les professions ou sur les moyens d'obtenir de l'information. (3) Elles peuvent être dues à un manque de compatibilité ou de faisabilité des informations recueillies. Basé sur 44 items, le questionnaire¹¹⁵ reprend les hypothèses théoriques validées de manière empirique par Gati (1998). Les difficultés décisionnelles pourraient provenir :

Un manque de motivation : Une résistance à prendre une décision vocationnelle, 2. le fait de ne pas percevoir le travail comme l'un des aspects importants de la vie, 3. le sentiment que le temps pourra conduire à la bonne décision vocationnelle. De l'indécision : 4. une difficulté généralisée à prendre des décisions, 5. un besoin généralisé d'obtenir une confirmation et du support lors des décisions, 6. une tendance généralisée à éviter de s'engager, 7. une peur généralisée de l'échec.

Des préjugés dysfonctionnels : 8. la croyance que le fait d'entrer dans une profession pourra résoudre des problèmes d'ordre personnel, 9. la croyance qu'il existe une profession idéale qui peut répondre à toutes les aspirations, 10. la croyance que le choix professionnel s'effectue une fois au cours de la vie et qu'il implique une obligation à long terme.

Un manque de connaissance à propos du processus de prise de décision vocationnelle : 11. sur les étapes impliquées lors de la prise de décision vocationnelle, 12. sur les facteurs qui

¹¹⁴ cf. 2^{ème} partie § 2.1

¹¹⁵ Le questionnaire traduit en français se trouve en annexe.

doivent être pris en considération, 13. sur la façon d'associer les informations relatives à soi et celles reliées aux alternatives professionnelles.

Un manque d'information à propos de soi : 14. un manque d'information sur ses habiletés, 15. un manque d'information sur ses traits de personnalité : 16. un manque d'information sur ses alternatives professionnelles préférées, 17. un manque d'information sur ses préférences professionnelles, 18. un manque d'information sur ses habiletés futures, 19. un manque d'information sur ses traits de personnalité futurs, 20. un manque d'information sur ses alternatives professionnelles préférées futures, 21. un manque d'information sur ses préférences professionnelles futures.

Un manque d'information à propos des professions : 22. un manque d'information sur la variété des alternatives professionnelles et de formation, 23. un manque d'information sur les caractéristiques des alternatives professionnelles et de formation qui intéressent l'individu, 24. un manque d'information sur la variété des alternatives professionnelles et de formation futures, 25. un manque d'information sur les caractéristiques des alternatives professionnelles et de formation futures,

Un manque d'information sur les façons d'obtenir des informations supplémentaires : 26. un manque d'information sur les façons d'obtenir des informations supplémentaires à propos de soi, 27. un manque d'information sur les façons d'obtenir des informations supplémentaires à propos des alternatives professionnelles et de formation.

Une information incohérente : 28. Une information peu fiable à propos de ses habiletés, 29. une information peu fiable à propos de ses traits de personnalité : 30. une information peu fiable à propos de ses alternatives professionnelles préférées, 31. une information peu fiable à propos de ses préférences professionnelles, 32. une information peu fiable à propos de l'existence d'alternatives professionnelles ou de formation en particulier,

33. une information peu fiable à propos des caractéristiques des alternatives professionnelles ou de formation.

Des conflits internes : 34. une résistance à faire des compromis, 35. plusieurs alternatives professionnelles tout aussi attrayantes, 36. une aversion des alternatives professionnelles accessibles, 37. quelque chose d'indésirable dans les alternatives professionnelles préférées, 38. des préférences qui ne peuvent être associées à une alternative professionnelle, 39. des habiletés insuffisantes par rapport aux exigences de l'alternative professionnelle préférée, 40. des habiletés qui excèdent celles requises par l'alternative professionnelle préférée.

Des conflits externes : 41. une dissonance entre une personne significative et l'individu concernant l'alternative professionnelle désirée, 42. une dissonance entre une personne

significative et l'individu concernant les caractéristiques de l'alternative professionnelle désirée, 43. une dissonance entre différentes personnes significatives concernant l'alternative professionnelle recommandée, 44. une dissonance entre différentes personnes significatives concernant les caractéristiques de l'alternative professionnelle recommandée.

4.2.3 Career factors indecision

L'inventaire Facteur de carrière (FCI) de Chartrand, Robbins, Morrill et Boggs (1990), cité par Bernaud et Caron (2004), est un instrument de mesure multidimensionnel destiné à évaluer l'indécision de carrière, utilisé notamment pour le diagnostic des comportements d'adaptation relatifs à l'indécision en situation de choix de carrière. Il comporte 21 questions réparties en 5 niveaux et évalue quantitativement 4 dimensions : l'anxiété¹¹⁶ décisionnelle, l'indécision généralisée¹¹⁷, le besoin d'information professionnelle¹¹⁸, le besoin d'information sur soi¹¹⁹. Pour McIlveen, Burton, Beccaria, (2012), le FCI¹²⁰ a une validité structurale et des corrélations avec la satisfaction universitaire et la satisfaction des choix de carrière. Par ailleurs les sous-échelles ont des corrélations positives avec le SEP.

4.3 Autres dimensions

4.3.1 Education à la carrière

Gingras et Dupont ont élaboré en 1990 un questionnaire dont l'objectif est d'évaluer les besoins d'éducation à la carrière¹²¹ des adolescents. Les dimensions observées concernent les croyances des jeunes sur l'importance et la signification du travail, la représentation des personnes salariées et leurs attitudes de préparation à la carrière¹²². L'épreuve comporte 96 items répartis sur plusieurs dimensions ; chaque question propose 4 choix de réponses possibles. Les échelles portent sur le sens, l'importance du travail et la préparation de la

¹¹⁶ Ex : « À l'idée de choisir une orientation scolaire ou professionnelle, je me sens effrayé(e).

¹¹⁷ Ex : En général, quand je prends des décisions, je suis incertain(e) »).

¹¹⁸ Ex : Avant de choisir une orientation scolaire ou professionnelle, j'ai encore besoin de parler à des professionnels dans un ou plusieurs métiers.

¹¹⁹ Ex : Avant de choisir une orientation scolaire ou professionnelle, j'ai encore besoin de répondre à la question « qui suis-je » ?

¹²⁰ Career factors indecision.

¹²¹ Ou de préparation à la vie de travail.

¹²² Planification et exploration.

carrière, cette dernière distinguant les attitudes de planification de la carrière¹²³ et les attitudes d'exploration en vue de la carrière¹²⁴

4.3.2 N.E.L.C.-I.E

Pasquier et Lucot (1999) ont élaboré « une nouvelle échelle d'évaluation de la localisation de contrôle » (NELC-IE) dans le prolongement des recherches de Rotter et Dubois. L'outil, étalonné auprès de 488 sujets, se présente comme un questionnaire de 72 items à choix forcé. La classification ascendante hiérarchique des items permet de mettre en évidence 4 dimensions principales : obstacles sociaux, destin, moyens, circonstances de l'existence. L'analyse factorielle en composantes principales menée sur ces 4 dimensions fait ressortir un facteur général d'internalité (60% de la variance) et 2 facteurs de moindre importance (14% et 13%) qui regroupent les dimensions 2 à 2 (oppositions et manques). La fidélité est satisfaisante (0,92). Les études menées avec la N.E.L.C.-I.E confirment le lien entre l'internalité et la réussite aux tests cognitifs et à un questionnaire d'estime de soi. Il montre également que les personnes ayant un locus de contrôle interne profitent mieux d'une remédiation cognitive et qu'à égalité de niveau de leurs compétences professionnelles, ils s'insèrent mieux dans l'emploi.

Deux domaines composent cette échelle : celui du « Travail » et des « Relations »

A l'intérieur de ces deux domaines, deux items figurent pour chacun des 5 thèmes internes et des 5 thèmes externes du *continuum*, l'un proposant un renforcement positif et l'autre indiquant un renforcement négatif. A ces 40 items, en furent ajoutés 10 autres, dits de remplissage, afin de ralentir la perception éventuelle de la logique propre du questionnaire.

Le *continuum* proposé :

¹²³ Démarches effectuées, facteurs considérés, profession préférée et recherche d'emploi.

¹²⁴ Personnes et sources consultées et activités réalisées.

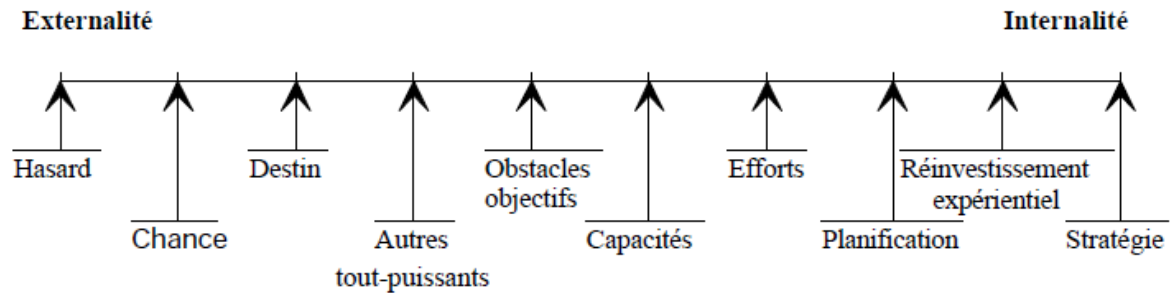


Figure 34 : Les thèmes de la N.E.L.C.-I.E.

Exemples d'items :

- Domaine du travail :
 - item interne, renforcement positif : « *En général, le salarié qui sait réutiliser son expérience devient un professionnel compétent* »
 - item interne, renforcement négatif : « *S'ils n'ont pas les capacités nécessaires, les salariés sont généralement voués à l'échec* »
 - item externe, renforcement positif : « *Le plus souvent, les conditions de vie faciles de certains travailleurs expliquent leur réussite professionnelle* »
 - item externe, renforcement négatif : « *Dans un mauvais jour, les salariés ne peuvent que rater leur tâche* »
- Domaine des relations sociales :
 - item interne, renforcement positif : « *Souvent, lorsqu'on s'en donne la peine, on arrive à être apprécié* »
 - item interne, renforcement négatif : « *A cause de leur personnalité, certaines personnes n'auront jamais de succès amoureux* »
 - item externe, renforcement positif : « *Les gens qui s'imposent dans un groupe sont ceux qui ont la chance d'arriver au bon moment* »
 - item externe, renforcement négatif : « *Dans la vie il y a des gens suffisamment puissants pour empêcher les autres de réussir leur projet* »
- Item de remplissage : « *Il devient inutile de faire des projets après quarante-cinq ans* »

4.3.3 Questionnaire de motivation professionnelle

Gingras et Chagnon (1997) ont réalisé un questionnaire ayant comme objectif d'analyser les fondements de la motivation vocationnelle auprès d'élèves du secondaire. Les 4 dimensions étudiées ont trait à la signification du travail¹²⁵, au soi professionnel¹²⁶, à la préparation à la

¹²⁵ Importance qu'une personne donne au travail et les raisons qui la motivent à travailler.

carrière¹²⁷ et aux aspirations professionnelles¹²⁸. Il y a 44 items et 3 choix de réponses pour chaque énoncé : vrai, ? , faux.

4.3.4 Assessment of Career Decision Making

Harren (1979) a réalisé l'épreuve ACDM¹²⁹ dans le but de pouvoir évaluer la façon dont les individus abordent les situations de décision. Il établit une distinction entre 3 styles de décision : le style rationnel qui met l'accent sur la recherche d'informations, la « délibération » et les conséquences. Le style intuitif souligne le rôle de l'imaginaire, des émotions, et la vitesse de réalisation. Le style dépendant est en lien avec la passivité, les attentes des autres et le déni de responsabilité. Le questionnaire est composé de 30 éléments étudiant les 3 échelles.

4.3.5 Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form

Une adaptation française de l'«échelle des sentiments d'efficacité aux décisions de carrière (forme courte)» (CDSES-SF) - à l'origine créée par Taylor et Betz, une adaptation française a été réalisée par Gaudron (2013). Ces auteurs ont pris comme base le modèle de la maturité de carrière de Crites afin d'évaluer 5 domaines de compétences : l'auto-connaissance, la recherche d'informations sur les filières et les professions, la sélection d'objectifs, la planification et la résolution de problèmes nécessitant de nouvelles décisions. Afin d'en faciliter l'utilisation, il en a été réalisé une forme courte en éliminant 5 items sur 10 par sous-échelle. A l'origine, 10 items concernent des tâches liées à chaque dimension, les personnes interrogées devant indiquer leur degré de confiance à les réaliser sur une échelle de type Likert à 10 modalités,. On obtient 6 scores, (5 pour les sous-échelles des dimensions et 1 score total). La (CDSES-SF¹³⁰) ajoute l'échelle des sentiments d'auto-efficacité aux décisions de carrière et contient un total de 25 items relatifs aux mêmes 5 domaines de compétences précédemment décrits. Si la Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form est devenue un outil à forte notoriété et utilisé en counseling, Gaudron (2013) a pu démontrer qu'il n'y avait pas confirmation du modèle à 5 facteurs et qu'il est nécessaire de retirer des items pour avoir des résultats acceptables. Les faibles fidélités de l'auto-description, de la

¹²⁶ Image qu'un individu a de lui-même par rapport à son projet : intérêts, aptitudes, compétences et qualités.

¹²⁷ Activités de planification et d'exploration réalisées, la connaissance des professions et du monde vocationnel ainsi que divers facteurs nécessaires pour prendre une décision.

¹²⁸ Précision du projet professionnel, satisfaction par rapport au projet, certitude sur la réalisation.

¹²⁹ Assessment of Career Decision Making.

¹³⁰ Le questionnaire est en annexe.

planification et de la résolution de problèmes induisent une nécessaire prudence d'interprétation et de restitution. La seule échelle exploitable en termes psychométriques serait « la sélection d'objectifs ».

4.3.6 Adaptabilité de carrière

L'inventaire des préoccupations de carrière (Dupont, Gingras & Tétreau, 1993) est une version canadienne-française de l'Adult Career Concerns Inventory (Super, Thompson & Lindeman, 1988). Ce questionnaire évalue le degré de préoccupation relatif aux tâches et stades du développement de carrière dans la perspective de Super (1990) (1980). Ce questionnaire, de 60 items au total, est composé de 4 échelles subdivisées en 3 sous-échelles de 5 items. Chaque échelle mesure le « degré de préoccupation » à chacun des 4 stades de développement (de Super). Les sous-échelles mesurent le « degré de préoccupation » rapporté aux 12 tâches associées aux 4 stades. Une question est proposée pour chaque item « Est-ce que cela vous préoccupe actuellement ? » qui invite la personne à exprimer son degré de préoccupation au regard de chaque thème abordé. Ces items sont énoncés sous forme de phrases évoquant des attitudes ou des comportements en lien avec les tâches¹³¹ concernées : ils sont présentés de manière chronologique.

¹³¹ Ex : « Améliorer mes chances d'avancement dans mon occupation actuelle » en lien avec le stade d'établissement et la tâche d'avancement.

5. Conclusion de la 3^{ème} partie

La littérature précédemment évoquée nous a montré les effets à court et moyen terme des actions d'aide à l'orientation. Ces dernières ont donc mobilisé et provoqué une variation de la compétence à s'orienter qui a induit les effets observés. La relation avec l'intervenant, les modalités de l'entretien, les compétences, et l'utilisation des outils psychométriques, sont également des variables qui influent à la fois sur les effets et la satisfaction du bénéficiaire. La majorité des modèles ne prend pas toujours en compte ces variables, qui peuvent être considérées comme des éléments structurels. Les effets retenus concernent principalement, dans le champ interne, l'estime de soi, la représentation de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la décision et la planification (représentée par la mise en place du projet professionnel et le plan d'action associé), l'exploration et la connaissance vocationnelle (mais peu précisé dans ces recherches). Hormis le sentiment d'efficacité, nous retrouvons les échelles et facteurs constitutifs de la maturité vocationnelle, tels que définis dans le modèle hiérarchique de Forner (2005). Il existe donc bien une variabilité de la compétence à s'orienter, mesurable par les effets empiriquement et qualitativement observés. Cette dynamique observable, comme nous l'avons vu dans les travaux de Ferrieux et Carayon (1996), n'est pas figée et peut également se réduire qualitativement et quantitativement, voire se développer avec le temps. Les effets étant optimaux à l'issue d'une action d'aide à l'orientation professionnelle et peuvent avoir tendance à diminuer quelques mois après. Cependant, les résultats peuvent être controversés car Michaud et Savard (2013) constatent une progression et une stabilisation du sentiment d'efficacité personnelle, du maintien au travail et de l'estime de soi à plus d'un an. Certaines variables ne semblent pas ou peu avoir été abordées dans l'ensemble de ces études sur les effets, à savoir l'autonomie, les locus d'internalité et externalité (hormis dans les méta-analyses d'Oliver et Spokane, 1988) et les valeurs, conditions pourtant nécessaires à une prise de décision efficace.

Que retenir des outils d'évaluation décrits au précédent chapitre ?

Ils sont dans l'ensemble d'un grand intérêt diagnostique pour mesurer sous différents angles l'état préparatoire à la décision ou l'état d'indécision. La multiplicité de ces outils montre les divergences et les complémentarités théoriques qui concernent la décision vocationnelle. L'échelle de Crites (Career Maturity Inventory), basée sur un modèle hiérarchique et développemental, est le support de questionnaires récents comme celui de Forner (2005, 2012). Les tests de cet auteur (EDV, échelle pour adolescents, etc.) ont montré leur pleine

efficience dans quatre applications possibles : évaluation individuelle, préparation des contenus pour des groupes, évaluation des effets et utilisation dans le domaine de la recherche. Cependant chacun de ces outils mesure une partie du processus décisionnel, et il est souvent nécessaire d'adjoindre plusieurs tests pour mesurer le degré d'avancement du processus décisionnel. Ainsi dans certaines études nous retrouverons une épreuve mesurant la maturité de carrière, à laquelle s'adjoit un autre test sur le sentiment d'efficacité personnelle ou le locus de contrôle, mais il n'y a pas de test à notre connaissance qui mesure globalement plusieurs facteurs vocationnels en même temps. Il est à remarquer que très peu de questionnaires évaluent la maturité de carrière auprès d'adultes, outil qui pourrait être utilisable de la période de l'adolescence jusqu'à la période de désengagement.

Après avoir parcouru différents modèles existant ainsi que l'étude de l'impact de différentes variables, nous avons déduit qu'il pouvait exister un modèle hiérarchique, dynamique et multivarié. Ce modèle général pourrait se baser à la fois sur des modèles structuraux différenciant des axes d'internalité et d'externalité (Harren, 1979), sur des modèles hiérarchiques (Forner, 2005, Crites, 1976) et sur des modèles dynamiques (Gati et Asher, 2001, Van Esbroeck & *al.*, 2005). Ce modèle général montrerait l'interaction de nombreuses variables internes, comme le locus de contrôle, le sentiment d'efficacité personnelle, l'autonomie, l'anxiété décisionnelle et la maturité de carrière ; cette dernière s'inscrivant comme une composante du modèle parmi les autres composantes existantes.

4^{ème} partie : Problématique

1. Hypothèses générales

Selon notre hypothèse générale, la compétence à s'orienter serait une métacompétence composée de plusieurs facteurs en interaction. Les littératures anglo-saxonne et française rendent compte de l'influence du modèle de la maturité de carrière à niveaux hiérarchiques comme état préparatoire à la décision. Plusieurs auteurs (Fournier, 1985, Chevrier, 1987, Auzoult, 2010, Plume, 1995, Verplanken, 2009, Lent, 2006), ont pu valider de manière empirique les corrélations d'autres variables avec le processus de décision vocationnelle mais en sont restés au niveau du constat descriptif, sans intégrer ces variables dans un modèle général. Ainsi, parmi ces modèles pertinents, certains se superposent et peuvent parfois s'opposer. Dans cette recherche nous avons l'ambition de rendre compatibles ces modèles et nous défendrons l'hypothèse d'un modèle général hiérarchique, multivarié, dynamique et interactionnel de la compétence d'orientation. La compétence à s'orienter pourrait s'envisager, dès lors, comme un processus global incluant d'autres variables internes que celle de la maturité, à savoir l'autonomie, le sentiment d'efficacité personnelle, l'anxiété décisionnelle, les processus d'internalité (LOC) et les valeurs personnelles. L'ensemble de ces facteurs serait en interaction avec les échelles de la maturité tout au long du processus décisionnel, qui s'envisagerait comme un *continuum* dynamique circonscrit par l'indécision et la décision. La maturité de carrière pourrait être considérée, dans le cadre de ce modèle, comme une composante d'une structure plus générale.

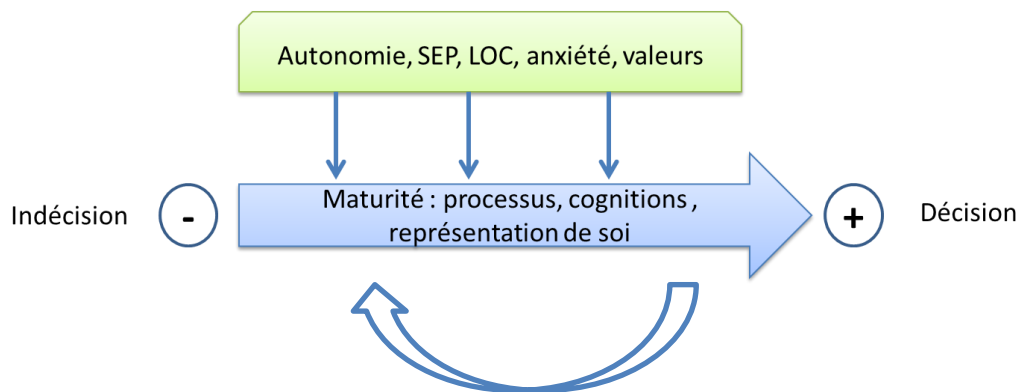


Figure 35 : Hypothèse du modèle général de la compétence à s'orienter

La configuration dynamique se base sur les travaux de Van Esbroeck et *al.* (2005) qui défendent un modèle dynamique de développement du choix et de décision professionnelle

basé sur le principe que l'on arrive à une décision après un processus de développement flexible et non hiérarchisé. Pour ces auteurs, il est nécessaire de passer par 6 activités de choix professionnels, à savoir : la sensibilisation, la connaissance de soi et de l'environnement, les relations entre soi et l'environnement, la spécification (connaissances approfondies et choix spécifié) et la décision en elle-même. Le modèle dynamique consiste en l'opérationnalisation d'un mini-cycle qui commence dès qu'une personne est confrontée à une décision ou un problème de choix (cf. 2^{ème} partie § 4.1.4)

Le modèle proposé (figure 35) est partiellement ordonnancé et séquentiel. Nous suggérons que le sentiment de compétences serait issu d'une interaction entre l'estime de soi et l'estimation de ses capacités et expériences et qu'il ne peut y avoir de planification efficiente si les processus d'exploration n'ont pas été auparavant mobilisés. L'autonomie et l'anxiété décisionnelle ont été placées de manière arbitraire ; elles agiraient tout au long des mécanismes internes des processus, sans être attachées à un stade particulier (bien que nous puissions considérer que pour pouvoir explorer efficacement le monde vocationnel, il serait nécessaire d'agir avec autonomie et ne pas dépendre du contexte ou d'autrui). Les valeurs ont été rapprochées de la prise de décision, en suggérant, - en suivant la taxonomie de Rokeach, 1992, cité par Wach et *al.*, 2003 - que les valeurs instrumentales qui influent sur les comportements permettant d'arriver à des objectifs, seraient au plus proche de la décision d'orientation, alors que les valeurs terminales, plus diffuses, pourraient intervenir plus en amont. Ce modèle hypothétique de la compétence à s'orienter est basé à la fois sur le modèle « *Strengths, weaknesses, opportunities, threats* » (dont nous avons vu l'intérêt du rapprochement de ce modèle avec les échelles de la maturité vocationnelle – 2^{ème} partie §4.2.5) et sur le modèle de Harren (2^{ème} partie §4.1.1) qui montre un processus continu modifié par des conditions internes et externes.

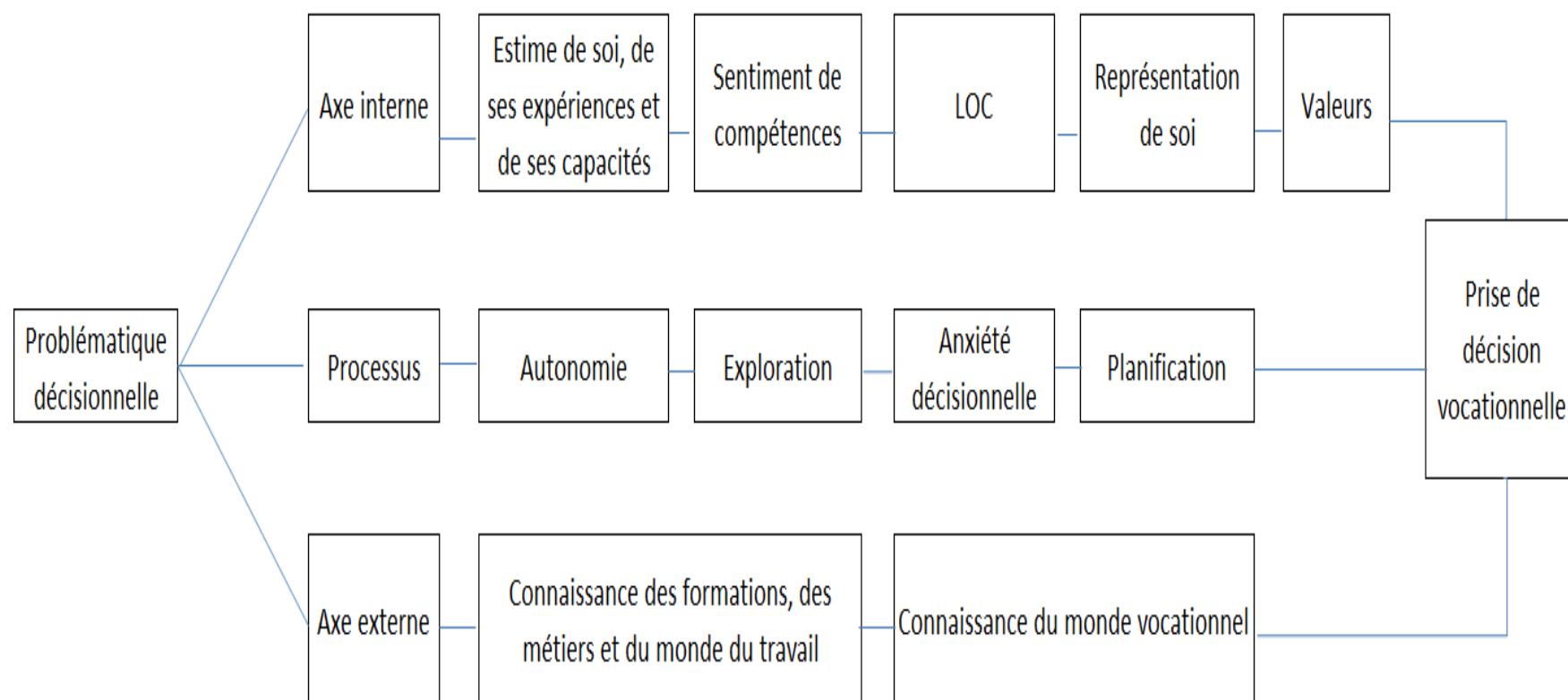


Figure 36 : Modèle hypothétique de la compétence à s'orienter

2. Hypothèses opérationnelles

De manière opérationnelle, plusieurs hypothèses seront émises en fonction des modèles utilisés. Dans un premier temps, nous allons suggérer que le modèle à 9 facteurs (modèle hiérarchique de Forner) est applicable comme modèle de décision dans le cadre universitaire en suivant les validations psychométriques du test ECO-SUP (Forner & Dulu 2011, 2012). Nous nous appuierons notamment sur l'idée que si nous observons une variation de la maturité, en termes d'effets, sur une courte période, le modèle pourrait être validé. La seconde démarche portera sur l'introduction dans le modèle initial de nouvelles variables - autonomie, locus de contrôle, anxiété décisionnelle, valeurs et sentiment d'efficacité personnelle - en observant leurs effets sur le processus décisionnel. En fonction de ces hypothèses de premier niveau, nous proposerons un modèle structurel de la compétence d'orientation.

2.1 Hypothèses concernant la mobilité de la compétence à s'orienter

Dans un premier temps nous émettrons l'hypothèse que la maturité de carrière en tant que composante principale de la compétence à s'orienter est sensible à une action d'orientation professionnelle (unité d'enseignement d'aide au projet professionnel dans le cas présent). Pour cela, nous supposerons que la maturité de carrière à l'issue d'une action de conseil est supérieure à la valeur de cette même variable au début de l'action (H1). De la même manière, nous devrions avoir une variation positive des 3 facteurs (H2) et des 9 échelles (H3).

Ayant constitué un groupe expérimental et un groupe « témoin¹³² » nous émettons l'hypothèse (H4) que la maturité observée des étudiants ayant bénéficié de l'action d'aide à l'orientation serait supérieure à la valeur de la maturité des étudiants n'ayant pas suivi cette action. Nous étudierons également le lien (H5) unissant la maturité vocationnelle et la réussite aux examens universitaires, en émettant l'hypothèse que les étudiants possédant une forte maturité vocationnelle les réussissent mieux. Nous effectuerons une approche analytique sur les gains obtenus (en termes de maturité vocationnelle), en observant (comparant) les groupes

¹³² Le groupe témoin est entre guillemets car il est quasi expérimental. (cf. 3^{ème} partie § 2.1)

d'étudiants qui ont bénéficié ou non d'un accroissement de leur maturité. On examinera notamment les cas paradoxaux où on observerait une diminution de la maturité.

2.2 Hypothèses concernant l'apport de variables supplémentaires

Nous travaillerons ensuite sur un questionnaire étendu à 4 nouvelles variables dont nous vérifierons les qualités psychométriques. Pour cela, nous vérifierons que les différentes échelles ont une corrélation satisfaisante entre elles, qu'elles possèdent une sensibilité et une fidélité satisfaisante et que le questionnaire possède une validité structurale significative. Par la suite, nous supposerons que les variables additionnelles sont corrélées avec la maturité de carrière ainsi qu'avec ses composantes.

Ainsi :

- H6.1 : L'autonomie est corrélée avec :
 - H6.1.1 : La représentation de soi
 - H6.1.2 : Le degré de connaissance du monde vocationnel
 - H6.1.3 : L'échelle des processus
 - H6.1.4 : La maturité de carrière
- H6.2 : Le Locus de contrôle interne est également corrélé avec :
 - H6.2.1 : La représentation de soi
 - H6.2.2 : Le degré de connaissance du monde vocationnel
 - H6.2.3 : L'échelle des processus
 - H6.2.4 : La maturité de carrière
- H6.3 : Le sentiment d'efficacité personnelle est corrélé avec :
 - H6.3.1 : La représentation de soi
 - H6.3.2 : Le degré de connaissance du monde vocationnel
 - H6.3.3 : L'échelle des processus
 - H6.3.4 : La maturité de carrière
- H6.4 : L'anxiété décisionnelle est corrélée avec :
 - H6.4.1 : La représentation de soi
 - H6.4.2 : Le degré de connaissance du monde vocationnel
 - H6.4.3 : L'échelle des processus
 - H6.4.4 : La maturité de carrière
- H6.5 : L'estime de soi est corrélée avec :
 - H6.5.1 : Le degré de connaissance du monde vocationnel
 - H6.5.2 : L'échelle des processus
- H6.6 : La connaissance des formations est corrélée avec :
 - H6.6.1 : La représentation de soi
 - H6.6.2 : L'échelle des processus
- H6.7 : Le processus de décision est corrélé avec :
 - H6.7.1 : La représentation de soi
 - H6.7.2 : Le degré de connaissance du monde vocationnel

Nous avons vu dans le chapitre¹³³ 3 que les valeurs personnelles interféraient dans les processus décisionnels (Plume, 1995, Rokeach, 1973, Schwartz, 2006, Verplanken & Holland, 2002). Nous allons vérifier empiriquement que les valeurs instrumentales (proches de l'agir et du soi) sont corrélées avec la maturité de carrière, en tant qu'état pré-décisionnel, avec certaines échelles qui la constituent. Nous formulons ces hypothèses : les valeurs instrumentales sont corrélées avec la maturité de carrière (H7.1) et la représentation de soi (H7.2), et à moindre mesure avec le degré de connaissance du monde vocationnel (H7.3) et l'échelle des processus (H7.4).

La dernière hypothèse (H8) concerne la mise en place d'une organisation hiérarchisée prenant en compte l'ensemble des 14 variables en fonction de leurs corrélations, montrant ainsi une construction interactive des variables suivant le modèle théorique que nous testerons.

¹³³ Partie 2

5^{ème} partie : Expérimentation

1. Protocole expérimental

1.1 Actions d'orientation de carrière testées

Les actions d'orientation de carrière testées concernent les unités d'enseignement obligatoires instaurées pour les étudiants de première année de licence. Cette action a été décrite dans la Partie 3 - Actions d'aide à l'orientation dans le cadre universitaire. En rapprochant les facteurs du modèle de Forner et *al.* (2005) concernant la maturité de carrière, on remarque une correspondance entre le contenu des séances constitutives de cette action d'orientation et les composantes de ce facteur général.

Ainsi les thématiques associées au facteur « Représentation de soi », sont abordées par la passation d'épreuves d'orientation (dont le test de Holland), la constitution d'un portefeuille de compétences, des travaux de groupe sur les valeurs attachées au travail et aux études, des exercices d'auto-analyse portant sur les capacités, expériences et activités, et sur l'influence de l'environnement sur les choix. Le facteur « Connaissance du monde vocationnel » est exploré par la réalisation d'enquêtes auprès d'enseignants ou de professionnels, des recherches documentaires sur les métiers et les formations, à l'occasion notamment de séances au SCUIO (ou au CAIO). Le facteur « Processus » renvoie plus particulièrement aux stratégies de mise en œuvre du projet, à la rédaction d'un « mémoire », à la préparation d'une présentation et de son support sous format PowerPoint, et à la mise en place d'une méthode d'aide à la décision basée sur une approche différentielle.

Il semble donc exister une réelle prégnance de ces échelles de la maturité de carrière dans la méthodologie proposée aux étudiants qui suivent cette unité d'enseignement.

De ce fait, nous pouvons émettre l'hypothèse que les unités d'enseignement de méthodologie de projet professionnel, à destination des étudiants de première année de licence, peuvent être un des outils permettant d'accroître la compétence à s'orienter au sein de la population étudiante. Ceci suppose que celle-ci peut changer de manière perceptible sur une courte période de trois mois.

1.2 Construction du questionnaire

Nous avons utilisé le test ECO-SUP de Forner et Dulu (2011, 2012) auquel nous avons ajouté deux questionnaires. (1) Le premier contient des items relatifs aux variables que nous souhaitons étudier (l'autonomie, les locus de contrôle, l'anxiété décisionnelle, le sentiment d'efficacité personnelle, la connaissance des formations et le processus de décision) (2) Le second questionnaire est celui des valeurs de Schwartz.

1.2.1 Compétences en orientation et maturité de carrière

Le questionnaire ECO-SUP permet d'apprécier l'état de préparation d'étudiants aux prises de décision de carrière. L'épreuve permet d'estimer trois dimensions : (1) représentation de soi, (2) connaissance du monde vocationnel et (3) processus associant ces deux ensembles. Elle permet aussi d'établir un score synthétisant les trois dimensions en une seule (compétence ou maturité). Elle permet, enfin, de distinguer (1a) les expériences et (1b) les capacités dans la représentation de soi, (2a) les professions, et (2b) le travail dans la connaissance du monde du travail, (3a) l'exploration et (3b) la planification dans les processus.

1.2.2 Autonomie

Pour l'échelle d'autonomie, nous avons utilisé l'échelle de mesure de la situation-autonomie (Auzoult, 2010), destinée à l'origine à mesurer l'autonomie en contexte scolaire. Il a été observé au travers de cet outil une relation positive entre la maturité de carrière, la réussite scolaire et l'autonomie (cf. 2^{ème} partie § 2.1) et également une relation négative entre l'autonomie et les risques de décrochage scolaire.

Cette échelle paraît liée directement à la compétence à s'orienter et pourrait être ajoutée au modèle. Cette échelle de mesure s'appuie sur l'échelle de Deslandes et *al.* (1997) cité par Auzoult (2010) qui comprenait 30 items correspondant à 3 dimensions : l'orientation vers le travail, l'indépendance et l'identité.

L'auteur a ajouté une quatrième dimension, à savoir la conscience/initiative vis-à-vis des sources d'emprise. Les items retenus en fonction de l'autonomie générale et autonomie vocationnelle sont :

Autonomie générale (indépendance) :

- *Je souhaite devenir indépendant le plus rapidement possible*
- *Je ne peux pas prendre une décision tout seul sans demander conseil*
- *J'appréhende le fait de m'éloigner du domicile familial*

Autonomie vocationnelle (orientation vers le travail) :

- *Je ne baisse jamais les bras quand ça ne va pas bien dans mon travail*
- *Je finis toujours le travail commencé*
- *Je ne prends jamais de retard dans mon travail*
- *Je suis capable de réaliser mes projets professionnels*
- *C'est utile de décider du métier que je veux faire*
- *Je termine toujours mon travail même si j'ai quelque chose de plus divertissant*
- *Je finis toujours mon travail le plus important même si je passe beaucoup de temps sur d'autres choses*

1.2.3 Estime de soi

L'échelle de Rosenberg estime de soi (RSES), développée par Rosenberg, est une mesure d'auto-estime de soi largement utilisée dans différents domaines empiriques. Il s'agit d'une échelle de type Likert en cinq niveaux de « Oui, tout à fait d'accord » à « Non, pas du tout d'accord ». Cinq des items sont formulés positivement et cinq autres items négativement. Le test ECO-SUP n'intègre pas cette échelle dans le calcul de la maturité par manque de validation psychométrique, mais le propose néanmoins sur la feuille auto-scorable.

Les dix items se présentent ainsi :

- *Dans l'ensemble je suis satisfait de moi*
- *Parfois je crois que je ne vauds rien*
- *Je pense que j'ai un certain nombre de bonnes qualités*
- *Je suis capable de faire les choses aussi bien que la plupart des gens*
- *Je sens qu'il n'y a pas grand-chose en moi dont je puisse être fier*
- *Parfois je me sens réellement inutile*
- *Je pense que je suis quelqu'un de valable au moins autant que les autres gens*
- *J'aimerais pouvoir avoir plus de respect pour moi-même*

- *Tout bien considéré j'ai tendance à penser que je suis un (une) raté(e)*
- *J'ai une opinion positive de moi-même*

1.2.4 Locus de contrôle

Selon diverses études, le Locus de contrôle (LOC) est en lien direct avec la maturité vocationnelle (Fournier, Drapeu & Thibault, 1995 ; Chevrier et Inostroza, 1987 ; Gardner, 1981). Levinson citait Bernadelli : « Les étudiants qui ont un fort LOC Interne vont tendre à avoir des scores plus élevés lorsqu'on mesure leur maturité de carrière que les étudiants qui ont un LOC Externe ». De ce fait, il nous paraît opportun d'ajouter cette variable. Nous avons inséré des items issus de l'échelle de Rotter sur la base d'un questionnaire à choix forcé de 30 items ; nous les avons classés en fonction de leur application, à la personne en général ou à sa relation au travail :

Locus de contrôle (interne ou externe) personnalologique

- *Il y a des jours particuliers où rien ne va comme je veux*
- *Il m'arrive de prendre des décisions au hasard*
- *Pour moi "quand on veut on peut"*
- *Je suis malchanceux*

Locus de contrôle (interne ou externe) vocationnel

- *Les résultats universitaires que j'obtiens dépendent uniquement de moi*
- *La chance joue beaucoup dans la réussite aux examens*
- *Quoi que je fasse certains enseignants ont toujours la même image de moi*
- *Quand je réussis c'est parfois tout à fait au hasard*
- *Quand je réussis c'est souvent parce que j'ai bien travaillé*
- *Mon avenir dépend totalement de moi*
- *Je ne fais jamais d'impasse aux partiels*
- *Le hasard a peu d'effets sur mes résultats universitaires*

1.2.5 Anxiété décisionnelle

L'anxiété décisionnelle a un impact direct sur la capacité à prendre une décision efficace dans le cadre vocationnel. (Forner 2009). Cette composante devrait être corrélée avec la capacité à pouvoir prendre une décision opportune dans un cadre professionnel, raison pour

laquelle nous avons ajouté dans le questionnaire des items¹³⁴ issus de l'Epreuve de Décision Vocationnelle de Forner (2009). Dans la cotation de l'auteur, ceux-ci sont référencés comme AD (anxiété dans la décision), présents dans l'échelle Soi :

- *J'aimerais mieux connaître mes goûts et intérêts*
- *Je manque d'informations sur moi-même*
- *Je suis anxieux (se) à l'idée de choisir une formation*
- *Je voudrais mieux connaître mes capacités avant de choisir mon orientation*
- *Je voudrais en savoir plus sur ma personnalité avant de faire un choix*
- *J'ai peur que mon choix professionnel ne soit pas le bon*
- *J'ai du mal à définir mes intérêts professionnels*

1.2.6 Sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle est un élément renforçant la représentation de soi : il est indirectement présent dans le questionnaire à 9 échelles par le facteur « auto-estimation de ses capacités et de ses expériences ». Nous avons estimé cette variable à partir de l'autoévaluation des résultats universitaires et des items de représentation de soi. L'échelle d'auto-estimation de ses capacités est également proche du sentiment d'efficacité personnelle sur certains des items (échelle de Likert à 5 niveaux allant « d'aucune capacité » à « excellentes capacités »).

Pour chacune des activités suivantes, estimez vos capacités (par rapport aux étudiants de votre âge)

- *S'adapter rapidement à des sujets ou à des situations*
- *Persévérer dans les recherches documentaires pour trouver une solution*
- *Exercer sa curiosité pour approfondir ses connaissances*
- *Synthétiser*
- *Analyser*
- *Raisonner de manière abstraite*
- *Travailler seul(e)*
- *Convaincre et persuader*
- *Raisonner de manière concrète*

¹³⁴ Nom du facteur : Anxiété dans la décision - AD

- *Ecrire un article*
- *Avoir un contact facile avec les autres*
- *Prendre des notes*

1.2.7 Connaissance des formations

Initialement prévu dans le questionnaire ECO-SUP, cette échelle a été retirée faute de validation psychométrique. Nous avons souhaité tester cette échelle sur un nouvel effectif afin d'observer d'éventuels écarts de résultats avec les premières passations.

Chaque question proposition appelle l'une des trois réponses : V = Vrai, F = Faux, ? = Je ne sais pas

- *Chaque université propose l'ensemble des UE d'aide au développement de projets*
- *Pour devenir enseignant on passe le concours de l'IUFM après avoir obtenu une licence*
- *LMD veut dire : Licence Maîtrise Doctorat*
- *Pour faire un Master professionnel il faut obligatoirement avoir obtenu une licence professionnelle*
- *Après une licence on a le choix entre plusieurs masters*
- *On peut travailler directement après une licence*
- *Il faut 150 ECTS pour valider la première année de licence*
- *On peut faire un diplôme universitaire en contrat d'apprentissage*
- *On peut s'inscrire en deuxième année de licence (S3 et S4) sans avoir son S1*
- *Après avoir obtenu une licence professionnelle on peut s'inscrire en master professionnel*
- *Il y a autant de cours obligatoires en 3^{ème} année de licence qu'en doctorat*

1.2.8 Prise de décision

Cette échelle présentait des difficultés similaires à l'échelle précédente. Nous l'avons réintroduite pour les mêmes raisons.

Trois situations vous sont présentées (elles sont notées en gras). Pour chaque situation, dites si vous pourriez employer les manières de décider qui vous sont proposées,

A = Non, pas du tout B = Non, pas vraiment C = Incertain D = Oui, plutôt E = Oui, tout à fait

Pour choisir les UE d'enseignement libre :

- Je réfléchirais longuement pour préciser laquelle serait la plus utile pour mon avenir*
- J'essaierais d'apprécier celle où je me sentirais le plus à l'aise*
- Je me conformerais aux conseils de mes enseignants*
- J'en retiendrais rapidement une et j'en changerais en cas de besoin*

Si je devais choisir entre plusieurs masters après la licence :

- Je suivrais les recommandations d'un enseignant*
- Je déterminerais avec précision lequel me serait le plus utile*
- Je me déciderais immédiatement*
- Je prendrais celui qui, selon moi, me correspondrait le mieux*

Si je devais choisir entre plusieurs universités ou écoles après la licence

- Je calculerais précisément tous les avantages de ces établissements*
- Je me conformerais à l'avis des personnes qui connaissent bien ces établissements*
- J'irais dans l'établissement le plus proche de chez moi*
- J'estimerai globalement quel établissement serait le meilleur pour moi*

1.2.9 Valeurs

Nous chercherons, *via* le questionnaire de Schwartz (cf. 2^{ème} partie § 3.6.3) à évaluer les liens possibles entre les valeurs et les 13 autres variables. Le questionnaire des valeurs par portraits (Portrait Values Questionnaire¹³⁵) est constitué d'une série de 40 « portraits » décrivant des personnes différentes, du même sexe que la personne interrogée (Schwartz, 2006).

¹³⁵ Questionnaire en annexe

Chaque portrait décrit les objectifs, les aspirations ou les souhaits d'une personne et fait directement référence à une valeur de base. Pour chaque portrait, les sujets répondent à la question « *Jusqu'à quel point cette personne est-elle comme vous ?* » Les réponses proposées sont : « tout à fait comme moi », « comme moi », « un peu comme moi », « un petit peu comme moi », « pas comme moi » ou « pas du tout comme moi ».

Pour Schwartz, l'importance d'une valeur dépend du degré de ressemblance que le sujet reconnaît entre le portrait et lui-même. Il s'agit donc pour les personnes de comparer le portrait à elles-mêmes plutôt que de se comparer elles-mêmes au portrait. Pour l'auteur, le fait de comparer un autre à soi-même, permet de diriger son attention sur les aspects de l'autre décrits dans le portrait. De ce fait, les sujets pourront, par comparaison, se centrer sur les aspects du portrait qui sont liés aux valeurs.

Le nombre de portraits pour chaque valeur va de 3 (pour la stimulation, l'hédonisme et le pouvoir) à 6 (pour l'universalisme). La note qui détermine la valeur de base est obtenue par la moyenne des notes pour chacun des portraits liés à la valeur.

Dans le cadre de notre étude, nous avons utilisé ce questionnaire de Schwartz complété par un couple de valeurs, la « vérité rationnelle », renvoyant à la logique, et son opposé, la « vérité irrationnelle », tiré du modèle de Wach et Hammer (2003). La vérité rationnelle prend place entre l'autonomie et l'universalisme, dans le quadrant changement-dépassement de soi et la vérité irrationnelle entre le pouvoir et la sécurité, dans le quadrant affirmation de soi. Le questionnaire des valeurs a été administré indépendamment du questionnaire à 13 échelles.

1.2.10 Répartition des items

Nous avons utilisé la feuille initiale d'ECO-SUP¹³⁶ à laquelle nous avons joint une feuille supplémentaire avec les items ajoutés). L'ensemble représente 135 items.

¹³⁶ Questionnaire en annexe.

Facteurs	Thèmes	1 ^{er} question	Dernière	Total
Processus	Exploration	1	12	12
Image de soi	Capacités	13	24	12
Cognitif	Métiers	25	36	12
Processus	Planification	37	48	12
Image de soi	Expérience	49	60	12
Cognitif	Travail	61	72	12
Image de soi	Estime de soi	73	82	10
Processus	Décisions	83	94	12
Cognitif	Formations	95	105	11
LOC	LOC	106	117	12
Anxiété	Anxiété décisionnelle	118	124	7
SEP	SEP	125	125	1
Autonomie	Autonomie	126	135	10

Tableau 24 : Répartition thématiques des items

1.2.11 Cotation du questionnaire

Nous avons ramené la valeur des échelles à une base 200 afin de pouvoir effectuer des comparaisons inter-échelles et inter-facteurs. Donc le calcul de chaque échelle se fait par la formule :

$$E_i = \frac{\sum (\text{items par échelle}) \times 200}{\text{Note maximale par échelle}}$$

Nous avons calculé les valeurs des facteurs en faisant la moyenne arithmétique des 3 échelles.

$$F_i = \text{moyenne } (E_i)$$

Le calcul de la valeur de la compétence à s'orienter (CAS) en tant que superfacteur étant la moyenne de l'ensemble des facteurs :

$$\text{CAS} = \text{moyenne } (F_i)$$

Ces facteurs sont ceux de la maturité de carrière basée sur le modèle hiérarchique et n'incluent pas les variables additionnelles.

1.2.12 Modalités de passation

On définira par pré-test le questionnaire remis aux étudiants lors de la première séance de l'unité d'enseignement, et par post-test celui qu'ils auront à remplir à la dernière séance. Le pré-test a été donné à tous les groupes lors de la première séance, le post-test à la dernière séance après l'épreuve orale et la remise du mémoire. Le pré-test et le post-test sont identiques (échelles de Forner, 2009). Il y a 2 sessions par an et donc 1 par semestre pour l'ensemble des unités d'enseignement concernées. Le premier groupe d'étudiants (pour les deux universités) a suivi l'UE d'octobre à décembre 2009, le second de février à mai 2010. Le premier pré-test aura donc lieu en octobre 2009 et le premier post-test en décembre 2009 (pour Paris 6) ou janvier 2010 (pour Paris 3). La seconde session débutera en février 2010 pour s'achever en mai 2010. Ainsi, le second pré-test aura lieu en février 2010, le dernier post-test en mai 2010. Nous reproduirons le même schéma d'octobre 2010 à mai 2013 avec le questionnaire ECO-SUP (Forner & Dulu, 2011, 2012), auquel nous avons ajouté les items relatifs à l'autonomie, les locus de Contrôle, l'anxiété décisionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle. En outre, d'octobre 2012 à mai 2013, nous avons introduit le questionnaire de Schwartz.

		Pré-test	Post test	ECO-SUP	Variables additives	Schwartz
Groupe 1	9 facteurs	sept-09	janv-10	X		
Groupe 2		févr-10	mai-10	X		
Groupe 3		oct-10	janv-11	X		
Groupe 4	14 facteurs	févr-11	mai-11	X	X	
Groupe 5		oct-11	janv-12	X	X	
Groupe 6		févr-12	mai-12	X	X	
Groupe 7	14 facteurs et Schwartz	oct-12	janv-13	X	X	X
Groupe 8		févr-13	mai-13	X	X	X

Tableau 25 : Répartition des types de questionnaires

1.3 Intervenants

Plusieurs groupes d'étudiants ont été répartis entre les différents chargés d'enseignement ayant accepté de participer à cette expérimentation. Au total, 7 intervenants ont contribué à cette étude. Chacun d'entre eux a eu en moyenne la charge de 2 groupes. 4 chargés d'enseignement sur 8 interviennent dans les deux universités (Paris 3 et Paris 6) sur les UE concernées, soit auprès de 75% de l'effectif global d'étudiants. La moitié des intervenants sont psychologues du travail et les trois-quarts exercent dans le domaine de l'orientation professionnelle. Ces éléments permettent de neutraliser la variable pouvant impacter le contenu du cours de l'intervenant dans les deux universités. La multiplicité des intervenants permet également de neutraliser le biais de l'influence de la relation entre l'intervenant et le groupe.

UFR		Intervenants							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Paris 3	Lettres	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Paris 6	Sciences	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Paris 10	Psychologie	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
Profession principale		Conseiller Bilan psychologue	Conseiller Bilan psychologue	Conseiller Bilan psychologue	Chargée d'orientation	Conseiller Vae psychologue	Maitre de conf. physique	Enseignant en biologie	Conseiller d'insertion

Tableau 26 : Répartition des intervenants par UFR

1.4 Monographies

Dans la perspective d'une approche diachronique, nous présenterons l'étude de cas de deux étudiants, un homme et une femme, issus de Paris 6 en filière mathématique et ayant tous deux validés leur second semestre universitaire de première année de licence. Ceci nous permettra de comprendre de manière dialogique, leur parcours, leurs difficultés et leurs procédures de choix respectives. Récemment (septembre 2014) nous avons présenté à nouveau le questionnaire à l'un d'eux. Nous pourrions ainsi cerner les évolutions de certaines variables. Nous avons effectué ces études monographiques sur la base d'entretiens réalisés à l'INETOP, d'échanges de courriers, et des supports du travail utilisés dans le cadre de l'unité d'enseignement à Paris 6. Les deux étudiants avaient passé des épreuves psychométriques - questionnaire d'intérêts de Holland, Eco-SUP¹³⁷ (Forner & Dulu, 2011, 2012) et le questionnaire de Schwartz. Le descriptif des entretiens et des résultats des tests se trouve en

¹³⁷ Standard et élargi aux variables additives.

annexe. Outre l'exploitation des données psychométriques (notamment à moyen terme pour l'un des étudiants), cette approche qualitative nous permettra d'examiner en détail les processus décisionnels à l'œuvre face à la problématique du choix de formation ainsi que les conséquences perçues d'une situation d'indécision vocationnelle.

1.5 Population et échantillon

1.5.1 Groupe expérimental

1.5.1.1 Expérimentation sur la variabilité

La population est celle des étudiants du cursus Licence. L'échantillon final comporte 665 étudiants : 286 hommes (soit 43%) et 379 femmes (soit 57%), issus de trois UFR : 156 (soit 23.5 %) de l'Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3), 420 de l'Université Pierre et Marie Curie (Paris 6), soit 63.2 % et 89 de l'université Paris X-Nanterre soit 13.4 %. Les âges varient de 16 à 29 ans autour d'une moyenne de 19.43, une médiane de 19 ans avec un écart-type de 2.70.

- A l'Université Pierre et Marie Curie, plusieurs cursus ont été retenus : - PCME (Physique, Chimie, Mécanique, Electronique), - MIME (Mathématiques, Informatique, Mécanique, Electronique), - IPCM (Informatique, Physique, Chimie, Mécanique), - IPCB (Informatique, Physique, Chimie, Biologie), - BGPC (Biologie, Géologie, Physique, Chimie)
- A l'Université Sorbonne Nouvelle, les cursus suivants ont été pris en compte : LEA (langues étrangères appliquées), - Anglais, - Espagnol, - Lettres modernes
- A l'université Paris X-Nanterre, les étudiants suivis étaient dans le cursus SPSE (psychologie)
- A titre comparatif, nous avons fait également passer le questionnaire à des étudiants en formation continue préparant le DUT Gestion Logistique et Transport. La moyenne d'âge dans ce groupe est plus élevée (entre 22 et 53 ans) raison pour laquelle nous ne les avons pas compilés dans l'effectif de recherche.

Les répartitions par genre ne sont pas équilibrées dans chaque UFR. Il y a une dominante de filles dans les filières littéraires (84 %) et en psychologie (82 %) et une dominante de

garçons (58 %) dans les filières scientifiques. Ces résultats sont en adéquation avec les études statistiques¹³⁸ réalisées sur le territoire national en 2012, période où les filles représentaient 84% des élèves des écoles paramédicales et sociales. 933 questionnaires valides ont été traités. Ils se répartissent de la manière suivante : 658 concernent des étudiants en pré-test et permettent d'étudier le modèle à 9 facteurs ; 162 concernent des étudiants¹³⁹ en pré-test et post-test, ceci permettant d'étudier la variabilité de la compétence à s'orienter entre le début et la fin de l'action de conseil d'orientation ; 107 concernent les étudiants ayant passé le pré-test et le questionnaire de Schwartz.

	Age	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16	1,00	0.2	0.2	0.2
	17	34,00	5.2	5.2	5.3
	18	189,00	28.7	28.7	34,00
	19	177,00	26.9	26.9	60.9
	20	132,00	20.1	20.1	81,00
	21	56,00	8.5	8.5	89.5
	22	28,00	4.3	4.3	93.8
	23	18,00	2.7	2.7	96.5
	24	12,00	1.8	1.8	98.3
	25	3,00	0.5	0.5	98.8
	26	2,00	0.3	0.3	99.1
	27	2,00	0.3	0.3	99.4
	28	2,00	0.3	0.3	99.7
	29	2,00	0.3	0.3	100
	Total	658	100	100	

Tableau 27 : Répartition des âges de l'échantillon à 9 facteurs

La moyenne d'âge est de 19,4 ans avec un écart-type de 1,7 ans, le minimum est de 16 ans pour un maximum de 29 ans (dans les UFR de lettres et de psychologie). Les filles (cat. 2) sont surreprésentées avec 57%, les garçons (cat. 1) sont représentés à 43%. Il y a un

¹³⁸ Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - 2014

¹³⁹ Nous avons une importante déperdition sur les pré-tests / post-tests du fait du nombre d'étudiants décrocheurs ou des étudiants qui sont arrivés au cours de l'unité d'enseignement sans avoir passé le pré-test.

déséquilibre de répartition attendue du genre par filière, près de 60% garçons dans les filières scientifiques et 17% en lettres et 19% en psychologie.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Garçons	282	42,90	42,90	42,90
Filles	376	57,10	57,10	100
Total	658	100	100	

Tableau 28 : Répartition du genre pour l'échantillon à neuf facteurs

Sexe	UFR			Total
	Lettres	Sciences	Psychologie	
Garçons	22	244	16	282
Fille	131	175	70	376
Total	153	419	86	658

Tableau 29 : Répartition des sexes par université

1.5.1.2 Expérimentation sur les variables additionnelles

Pour les variables additionnelles composant ce modèle, nous prenons en compte les pré-tests de 2012 et 2013 correspondant à un échantillon de 322 étudiants pour l'ensemble des variables. Dans cette seconde phase d'expérimentation nous allons travailler avec des effectifs différents : un groupe sera formé d'étudiants en première année de licence scientifique de l'université Pierre et Marie Curie - Paris 6 (de profil identique à celui de la précédente expérimentation) ; l'autre groupe sera constitué d'étudiants en première année de psychologie de l'université Paris X- Nanterre. La répartition par âge est centrée sur la moyenne (19,5 ans), la médiane est de 19 ans, l'écart type de 1,5 an. On observe à la marge quelques étudiants âgés de 22 à 25 ans.

A contrario de notre première expérimentation, la population des filles (50%) est quasi équivalente à celle des garçons (48%). Après retraitement nous avons à notre disposition 322 questionnaires¹⁴⁰ en pré-test, issus de Paris 6 d'une part (biologie, chimie, physique et

¹⁴⁰ En retirant l'effectif des étudiants en formation continue du DUT Gestion Logistique et Transport.

mathématique) et d'autre part de Paris 10 (psychologie). Cet effectif est constitué pour 48% de garçons, 72% de Paris 6 et 26% de Paris 10. L'âge moyen est de 19.47 ans avec un écart-type de 1.60 ans, la médiane étant de 19 ans. On voit que ces effectifs sont plus équilibrés et centrés sur la moyenne en termes d'âge et de sexe du fait de la répartition du genre par UFR (plus de filles en psychologie mais volume d'étudiants à dominante masculine plus important).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hommes	157	48,20	48,80	48,80
	Femmes	165	50,60	51,20	100
	Total	322	98,80	100	
Missing System		4	1,20		
Total		326	100		

Tableau 30 : Répartition des sexes pour l'étude du modèle à 13 facteurs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Paris 6	236	72,40	73,30	73,30
	Paris 10	86	26,40	26,70	100,00
	Total	322	98,80	100,00	
Missing System		4	1,20		
Total		326	100		

Tableau 31 : Répartition des étudiants par UFR pour l'étude du modèle à 13 facteurs

		Frequency	Percent	Valid	Cumulative
Valid	17,00	18	5,50	5,60	5,60
	18,00	76	23,30	23,60	29,20
	19,00	89	27,30	27,60	56,80
	20,00	77	23,60	23,90	80,70
	21,00	29	8,90	9,00	89,80
	22,00	15	4,60	4,70	94,40
	23,00	9	2,80	2,80	97,20
	24,00	7	2,10	2,20	99,40
	25,00	2	0,60	0,60	100
	Total	322	98,80	100	
Missing System		4	1,20		
Total		326	100		

Tableau 32 : Répartition de l'âge pour l'étude du modèle à 13 facteurs

1.5.2 Constitution du groupe « témoin »

Nous avons donc 4 passations, dont 2 pré-tests (passations 1 et 3) et 2 post-tests (passations 2 et 4) par année universitaire. Le groupe « témoin » est constitué par la seconde cohorte, c'est-à-dire la population des étudiants abordant l'UE au second semestre universitaire.

N'ayant pas suivi cette UE au cours du semestre précédent, ils serviront de référence comparative par rapport aux étudiants ayant suivi l'UE au cours du premier semestre universitaire (ex. : septembre 2009). De ce fait, l'approche de la variation de la maturité de carrière entre groupe expérimental et groupe « témoin » pourra se faire en comparant les valeurs des superfacteurs en passation 2 (étudiants ayant suivi l'action de conseil de carrière) et passation 3 (étudiants n'ayant pas suivi l'action de conseil de carrière).

On pourra opposer que si le groupe « témoin », quasi-expérimental, n'a pas suivi cette action de conseil d'orientation, la valeur de sa compétence à s'orienter pourrait avoir augmenté du fait de l'âge, mais surtout du fait de la familiarisation avec le monde universitaire. A cette objection, nous pourrions répondre qu'en passation 2, les étudiants ont été confrontés comme les autres aux mêmes variables environnementales, notamment d'avoir suivi une formation.

Par ailleurs, le delta de temps entre la date de passation 2 et passation 3 est de 1 ou 1,5 mois, ce qui est peu significatif du fait que cette période est en grande partie couverte par les congés scolaires. Les variables environnementales et la variation faible du temps rendent le groupe témoin valide d'un point de vue empirique. Néanmoins, les données manquantes d'un pré-test sur le groupe témoin desservent le renforcement de cette méthodologie.

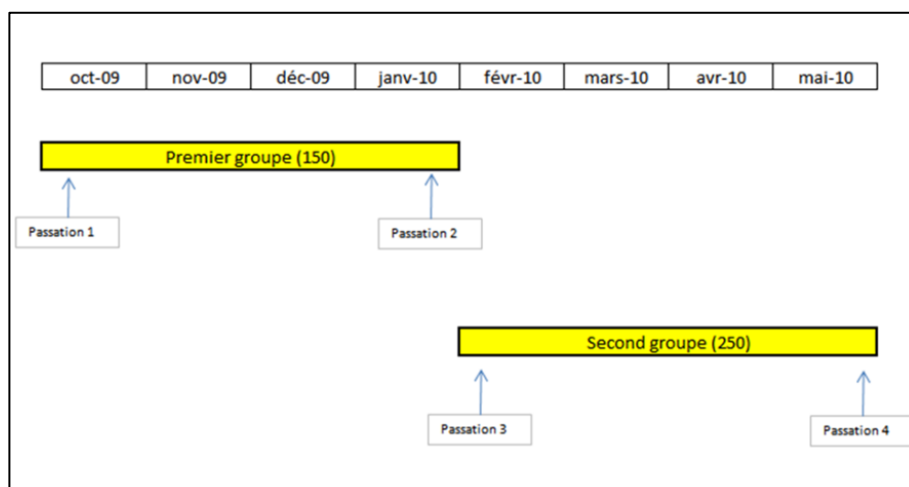


Figure 37 : Passation des questionnaires

1.6 Traitement des données

Chaque questionnaire a d'abord été saisi sur Sphinx puis exporté sur SPSS 18.0. Nous avons travaillé sur divers échantillons. Pour l'étude de la validité psychométrique du questionnaire, nous avons pris en compte l'effectif des 658 étudiants correspondant aux passations 1 et 3. Pour la variation des processus, nous avons travaillé sur les pré-tests et post-tests des passations 1 et 2 correspondant à un effectif de 162 étudiants.

2. Validation psychométrique des questionnaires

2.1 Validité psychométrique du questionnaire à 7 facteurs

Nous avons fait passer l'épreuve ECO-SUP dans les mêmes conditions que lors de son étalonnage en 2011. Les typologies d'étudiants, les UFR, les conditions de passation et les intervenants sont identiques. De ce fait, nous ne réaliserons pas une nouvelle étude de validation de ce questionnaire mais nous reportons, à titre indicatif, les principaux résultats de l'étude de validité psychométrique réalisée par Forner et Dulu (2012) du test ECO-SUP, sans en reprendre les détails. Nous présentons en annexe les résultats principaux qui concernent nos présents effectifs. Nous avons ajouté les échelles de Décision, d'Estime de soi et de Connaissance des formations qui avaient été retirées initialement d'ECO-SUP. Les analyses de leur fidélité et sensibilité seront réalisées dans le chapitre suivant (expérimentation du modèle à 13 facteurs).

2.1.1 Sensibilité des échelles

Sensibilité des échelles de niveau 1 : pour chacune des échelles, il a été calculé le minimum, le maximum, la moyenne, l'écart-type et les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement qui caractérisent sa distribution. La normalité des distributions a été éprouvée par le test de Kolmogorov-Smirnov. Les échelles *Métiers* ($Z = 2.39$; $p < .01$) et *Travail* (2.25 ; $p < .01$) ne sont pas strictement compatibles avec l'hypothèse d'une distribution normale. Mais, comme les distributions de ces échelles demeurent très voisines d'une distribution gaussienne et comme toutes les autres échelles, quel que soit leur niveau, sont distribuées de manière normale, le choix a été fait de poursuivre l'analyse paramétrique de l'ensemble des données.

	Capacités	Expériences	Métiers	Travail	Exploration	Planification	Estime
Moyenne	14.29	10.54	18.15	14.12	13.94	14.59	16.21
Ecart-type	2.53	3.32	3.51	4.27	3.41	3.72	4.00
Asymétrie	0.00	-0.02	-0.43	-0.44	-0.10	0.07	-0.55
Aplatissement	0.96	0.37	0.25	0.46	-0.18	-0.22	0.03
Minimum	5.50	0.00	10.00	0.00	4.50	4.00	4.20
Maximum	24.00	21.00	24.00	24.00	24.00	24.00	24.00

Tableau 33 : Caractéristiques des échelles de niveau 1 ($n = 382$)

Sensibilité des échelles de niveau 2 : Les caractéristiques des échelles figurent au tableau 11. La normalité des distributions des scores à ces 3 échelles est confirmée (Z de Kolmogorov-Smirnov).

	Echelle SOI	Echelle MONDE	Echelle PROCESSUS
Moyenne	25,04	32,15	29,15
Ecart-type	5,25	5,46	6,79
Asymétrie	-0,14	-0,44	0,25
Erreur std. d'asymétrie	0,13	0,13	0,13
Aplatissement	1,02	0,66	-0,10
Erreur std. d'aplatissement	0,25	0,25	0,25
Minimum	5,50	10,00	11,00
Maximum	43,50	47,00	45,50

Tableau 34 : Caractéristiques des échelles de niveau 2 (n = 382)

Sensibilité de l'échelle totale (maturité) : Pour cette échelle, comme précédemment, le minimum, le maximum, la moyenne, l'écart-type et les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement qui caractérisent sa distribution ont été calculés. La normalité de la distribution des scores a été confirmée.

Valide (N)	382,00
Manquante (N)	0,00
Moyenne	86,62
Ecart-type	12,32
Asymétrie	-0,28
Erreur std. d'asymétrie	0,13
Aplatissement	0,78
Erreur std. d'aplatissement	0,25
Minimum	31,00
Maximum	125,00

Tableau 35 : Sensibilité de l'échelle maturité

2.1.2 Fidélité

Fidélité des échelles de niveau 1 : Les coefficients α de Cronbach varient de .60 à .80. A ce niveau, la fidélité apparaît un peu insuffisante pour caractériser des personnes et ces échelles de niveau 1 devraient être utilisées pour caractériser des groupes. Nos observations montrent

des résultats analogues, la majorité des échelles de niveau 1 varient de .512 à .798, à l'exception de l'échelle cognitive et l'estime de soi.

Capacités	0.73
Expériences	0.74
Métiers	0.56
Travail	0.57
Exploration	0.69
Planification	0.8
(Estime	0.865)

Tableau 36 : Coefficients alpha de Cronbach des échelles de la maturité

Fidélité des échelles de niveau 2 : les coefficients α de Cronbach sont respectivement pour l'échelle Soi de .83 ; pour l'échelle Monde de .73 ; pour l'échelle Processus de .83. Au niveau 2, les échelles de Représentation de soi et de Processus ont une fidélité interne satisfaisante, mais l'échelle de Connaissance du monde vocationnel ne devrait être employée que pour caractériser des groupes.

Fidélité de l'échelle totale : Le coefficient α de Cronbach est de .84 pour les items de cette échelle. Pour nos observations sur notre nouvel effectif, il est de .752.

2.1.3 Validité structurale

Il a été réalisé 3 analyses factorielles : (1) avec un facteur, correspondant à l'hypothèse d'un facteur général de compétence à l'orientation ou de maturité de carrière, (2) avec 3 facteurs, correspondant à l'hypothèse de processus traitant conjointement des représentations de soi et du monde, (3) avec 6 facteurs, correspondant à l'hypothèse de 6 dimensions recouvrant les échelles du questionnaire. Les résultats de cette dernière analyse ne sont que partiellement satisfaisants. La première analyse exploratoire permet d'extraire un facteur expliquant 25.8 % de la variance totale des items et saturant la totalité de ces items. La seconde analyse factorielle exploratoire a été réalisée avec 3 facteurs, suivie de la rotation Promax ($k = 4$). Ces 3 facteurs sont en corrélation positive faible. Cette observation est compatible avec l'hypothèse de 3 facteurs de groupe liés par 1 facteur général. Ces 3 facteurs expliquent 32.8 % de la variance totale des items. Le premier facteur explique 12.1 %, le deuxième 10.6 % (sans prendre en compte la part expliquée conjointement par les facteurs 1

et 2) ; le troisième explique 10.1 % (comme pour le facteur 2, il s'agit de la part de variance qui n'est expliquée que par le facteur 3). L'ensemble des données précédentes est compatible avec l'hypothèse d'un modèle hiérarchique pour l'organisation des compétences à l'orientation (de la maturité de carrière). Une approche plus stricte serait nécessaire en termes d'équations structurales. Elle impliquerait toutefois des conditions qui ne sont pas réunies ici, que ce soit pour les effectifs étudiés ou pour l'organisation plus spécifique de certains items.

2.1.4 Validité externe

Genre : Sur les 10 différences inter-sexes que l'on peut calculer sur l'échantillon, toutes les échelles sont à l'avantage des femmes (dont 8 significatives à .05). Nos résultats confirment nos observations car les femmes ont effectivement un score global de maturité plus important que les hommes, en ayant près de 70% de scores plus importants. Néanmoins, les garçons ont des scores plus élevés sur l'estime de soi et la connaissance des formations.

Age : Les corrélations entre âge et maturité de carrière sont positives, parfois quasi nulles, mais jamais négatives. Elles restent néanmoins assez faibles dans l'ensemble, ce qui pourrait laisser penser que l'âge n'est pas un critère influent sur la maturité de carrière. Il ne suffit pas de « vieillir » pour être mature. Le niveau de développement de la compétence à s'orienter n'est que faiblement lié à la maturité physiologique. Nous avons obtenu des résultats identiques auprès des échantillons issus des trois universités :

Echelles	Corrélation	Signification	Effectif
Capacités	0,08*	0,04	683
Expériences	0,1	0,08	683
Estime de soi	0,09*	0,02	683
Formations	0,0	0,98	683
Métiers	0,09*	0,01	683
Travail	0,18*	0,00	683
Exploration	0,08*	0,04	683
Décision	0,0	0,77	683
Planification	0,14**	0,00	683
Soi	0,10**	0,01	683
Monde	0,11**	0,00	683
Processus	0,1**	0,01	683
Murié	0,13**	0,00	683

Tableau 37 : Corrélations de la maturité de carrière avec l'âge (n = 683)

Filière universitaire : Il apparaît que les étudiants en psychologie possèdent les meilleures compétences à s'orienter, suivis des étudiants littéraires puis des scientifiques qui présentent un moindre score de maturité.

L'échelle de Soi est similaire entre le groupe scientifique et littéraire (la composante estime de soi est plus basse chez les littéraires) et présente un score élevé chez les étudiants en psychologie. La Connaissance globale du monde vocationnel présente dans l'ensemble un score inférieur à 100 (sur une échelle de 200) pour les 3 groupes, surtout marqué chez les étudiants de Paris 6 qui présentent un score de 87.

L'échelle des Processus ne fait pas apparaître de différences notables entre les 3 groupes, contrairement à ce que l'on aurait pu attendre. L'estime de soi et les sentiments de compétences sont relativement élevés chez les étudiants en psychologie (scores de 130 et 139 sur une base 200). La connaissance des formations et du monde du travail s'avère assez faible pour les 3 groupes, mais la connaissance des professions présente des scores élevés (142, 141 et 153), ce qui peut paraître paradoxal. L'ensemble des données figure sur le tableau 38.

Composants	Intitulés	Filières	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
	Capacités	Littéraire	117	23	1	115	120	0	183
		Scientifique	113	27	2	109	117	0	183
		Psychologie	130	19	2	126	134	92	183
	Expériences	Littéraire	88	29	1	85	91	0	175
		Scientifique	84	31	2	80	89	0	158
		Psychologie	94	28	3	88	100	38	167
	Estime de soi	Littéraire	133	37	2	130	137	0	200
		Scientifique	136	40	3	130	142	0	200
		Psychologie	139	35	4	131	146	50	195
	Formations	Littéraire	71	32	2	68	74	0	167
		Scientifique	62	27	2	58	66	0	133
		Psychologie	73	26	3	68	79	0	150
Echelles	Métiers	Littéraire	142	27	1	139	144	0	192
		Scientifique	141	30	2	137	146	0	183
		Psychologie	153	22	2	148	157	92	200
	Travail	Littéraire	63	17	1	61	64	0	104
		Scientifique	57	22	2	54	60	0	104
		Psychologie	68	15	2	65	71	38	104
	Exploration	Littéraire	113	31	2	110	116	0	200
		Scientifique	112	35	3	107	117	0	196
		Psychologie	111	26	3	105	117	50	188
	Décision	Littéraire	130	21	1	128	132	0	183
		Scientifique	129	26	2	125	133	0	179
		Psychologie	130	19	2	126	134	50	167
	Planification	Littéraire	119	32	2	115	122	0	192
		Scientifique	120	36	3	115	125	0	200
		Psychologie	123	32	3	116	129	54	179
	Soi	Littéraire	113	22	1	111	115	0	160
		Scientifique	111	28	2	107	115	0	181
		Psychologie	121	21	2	117	125	81	177
Facteurs	Monde	Littéraire	92	18	1	90	94	0	133
		Scientifique	87	20	1	84	90	0	120
		Psychologie	98	13	1	95	101	67	138
	Processus	Littéraire	121	22	1	118	123	0	182
		Scientifique	120	27	2	116	124	0	181
		Psychologie	121	18	2	117	125	75	167
Superfacteur	Maturité de carrière	Littéraire	108	15	1	107	110	0	144
		Scientifique	106	21	2	103	109	0	137
		Psychologie	113	12	1	111	116	85	148

Tableau 39 : Score du facteur général, facteurs et échelles en fonction des filières universitaires

2.2 Validité psychométrique du questionnaire à 13 facteurs

Nous incluons ce nouveau questionnaire dans celui d'ECO-SUP afin de pouvoir intégrer (ou non) les nouvelles variables dans le modèle initial à 3 dimensions.

2.2.1 Sensibilité

2.2.1.1 Sensibilité des items

Les distributions des réponses aux items figurent en annexe. Elles sont résumées par le calcul du minimum, du maximum, de la moyenne et de l'écart-type pour chacun des items par catégorie d'échelle.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std, Deviation
ES101	322	0	4	2.33	0.91
ES102	322	0	4	2.41	1.27
ES103	322	0	4	2.81	0.74
ES104	322	1	4	2.90	0.78
ES105	322	0	4	2.88	1.04
ES106	322	0	4	2.55	1.31
ES107	322	0	4	2.97	0.82
ES108	322	0	4	2.13	1.32
ES109	322	0	4	3.21	1.05
ES110	322	0	4	2.59	1.01

Tableau 40 : Distribution des items de l'Estime de soi

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std, Deviation
CF101	322	0	2	.34	0.74
CF102	322	0	2	.55	0.88
CF103	322	0	2	.65	0.93
CF104	322	0	2	1.22	0.97
CF105	322	0	2	1.84	0.52
CF106	322	0	2	1.66	0.74
CF107	322	0	2	1.05	0.99
CF108	322	0	2	.80	0.97
CF109	322	0	2	.83	0.98
CF110	322	0	2	.25	0.65
CF111	322	0	2	.39	0.78

Tableau 41 : Distribution des items de la Connaissance des formations

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std, Deviation
PD101	322	0	4	3.26	0.97
PD102	322	0	4	2.33	1.19
PD103	322	0	4	1.82	1.07
PD104	322	0	4	2.64	1.08
PD105	322	0	4	1.75	0.93
PD106	322	0	4	3.23	0.84
PD107	322	0	4	2.72	1.02
PD108	322	0	4	3.35	0.76
PD109	322	0	4	2.96	1.02
PD110	322	0	4	1.46	0.92
PD111	322	0	4	2.45	1.14
PD112	322	0	4	3.21	0.78

Tableau 42 : Distribution des items des Processus de décision

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std, Deviation
LOC101	322	.0	2.0	1.44	0.47
LOC102	322	.0	2.0	0.62	0.53
LOC103	322	.0	2.0	1.28	0.49
LOC104	322	.0	2.0	1.18	0.50
LOC105	322	.0	2.0	1.05	0.58
LOC106	322	.0	2.0	1.43	0.53
LOC107	322	.0	2.0	1.26	0.53
LOC108	322	.0	2.0	1.49	0.42
LOC109	322	.0	2.0	1.47	0.51
LOC110	322	.0	2.0	1.15	0.56
LOC111	322	.0	2.0	1.27	0.52
LOC112	322	.0	2.0	1.22	0.50

Tableau 43 : Distribution des items du Locus de contrôle

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std, Deviation
AUT101	322	.0	2.0	1.28	0.55
AUT102	322	.0	2.0	1.06	0.59
AUT103	322	.0	2.0	1.29	0.62
AUT104	322	.0	2.0	1.12	0.56
AUT105	322	.0	2.0	1.24	0.51
AUT106	322	.0	2.0	0.85	0.49
AUT107	322	.0	2.0	1.27	0.42
AUT108	322	.0	2.0	1.52	0.47
AUT109	322	.0	2.0	1.06	0.53
AUT110	322	.0	2.0	1.41	0.44

Tableau 44 : Distribution des items de l'Autonomie

	N	Minimum	Maximum	Mean
SDC101	322	.0	2.00	0.87
Résultats univ	322	.0	3.00	1.09

Tableau 45 : Distribution des items du Sentiment d'efficacité personnelle

	N	Minimum	Maximum	Mean
ANX101	322	.0	2.00	0.80
ANX102	322	.0	2.00	1.10
ANX103	322	.0	2.00	1.03
ANX104	322	.0	2.00	0.77
ANX105	322	.0	2.00	0.90
ANX106	322	.0	2.00	0.80
ANX107	322	.0	2.00	0.97

Tableau 46 : Distribution des items de l'anxiété décisionnelle

2.2.1.2 Sensibilité des échelles

Pour chacune des échelles, le minimum, le maximum, la moyenne, l'écart-type et les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement qui caractérisent sa distribution ont été calculés.

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	Asymétrie	Aplatissement
Estime de soi	30.00	200.00	133.87	37.22	-0.62	-0.30
Conn, Formations	0.00	163.64	86.90	29.20	-0.01	0.06
Décision	50.00	170.83	129.90	18.22	-0.81	2.70
Locus	54.17	191.67	123.81	24.06	-0.05	-0.03
Anxiété	28.57	185.71	91.10	34.72	0.27	-0.53
SEP	0.00	133.33	65.17	28.45	0.13	0.15
Autonomie	35.00	190.00	120.96	24.10	0.01	-0.01

Tableau 47 : Caractéristiques des échelles additives

La normalité des distributions a été éprouvée par le test de Kolmogorov-Smirnov. Nous observons que les échelles décision et connaissance des formations ne sont pas strictement compatibles avec l'hypothèse d'une distribution normale, confirmant les résultats obtenus en 2010 lors de l'élaboration du test ECO-SUP. Cependant, comme les distributions de ces échelles sont proches d'une distribution gaussienne et que les autres échelles ont une configuration normale, nous pouvons poursuivre l'analyse paramétrique de l'ensemble des données.

La distribution des scores figurent aux tableaux en annexe.

2.2.2 Fidélité

Nous allons ici rechercher la cohérence interne et la fiabilité des échelles. Le coefficient α de Cronbach est de 0.831 pour les éléments normalisés. Dans les tableaux suivants, figure la valeur du coefficient de Cronbach si l'item était supprimé, la valeur du coefficient de corrélation entre scores à l'item et le score total (corrigé) à l'échelle. A ce niveau, la fidélité apparaît un peu insuffisante pour caractériser des personnes et ces échelles devraient être utilisées pour caractériser des groupes.

	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AUT102	0.30	0.42
AUT103	0.13	0.42
AUT104	0.25	0.42
AUT105	0.23	0.42
AUT106	0.17	0.42
AUT107	0.40	0.42
AUT108	0.13	0.42
AUT109	0.16	0.42
AUT110	0.24	0.42

	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
PD102	-0.12	0.42
PD103	-0.03	0.42
PD104	0.17	0.42
PD105	0.10	0.42
PD106	0.20	0.42
PD107	-0.14	0.42
PD108	0.18	0.42
PD109	0.09	0.42
PD110	0.00	0.42
PD111	0.10	0.42
PD112	0.29	0.41

	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ES101	0.44	0.41
ES102	0.41	0.41
ES103	0.29	0.41
ES104	0.27	0.41
ES105	0.39	0.41
ES106	0.49	0.41
ES107	0.31	0.41
ES108	0.39	0.41
ES109	0.45	0.41
ES110	0.50	0.41

	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
LOC101	0.20	0.42
LOC102	0.32	0.42
LOC103	0.40	0.41
LOC104	0.30	0.42
LOC105	0.37	0.41
LOC106	0.36	0.42
LOC107	0.38	0.41
LOC108	0.29	0.42
LOC109	0.26	0.42
LOC110	0.29	0.42
LOC111	0.32	0.42
LOC112	0.30	0.42

	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ANX101	0.55	0.41
ANX102	0.69	0.41
ANX103	-0.50	0.43
ANX104	0.64	0.41
ANX105	0.70	0.41
ANX106	0.60	0.41
ANX107	0.65	0.41

	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CF101	-0.06	0.42
CF102	0.05	0.42
CF103	-0.01	0.42
CF104	0.07	0.42
CF105	0.00	0.42
CF106	-0.02	0.42
CF107	-0.03	0.42
CF108	0.05	0.42
CF109	-0.11	0.42
CF110	0.12	0.42
CF111	-0.04	0.42

	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Résultats	0.17	0.42
SDC101	0.19	0.42

Tableau 48 : Homogénéité des items des échelles Autonomie, Estime de soi, Locus de contrôle, SEP, Connaissance des formations et Anxiété décisionnelle ($n = 322$)

2.2.3 Validité

Nous avons réalisé 3 analyses factorielles exploratoires : (1) la première avec un seul facteur, correspondant à l'hypothèse de l'existence d'un facteur général de la compétence à s'orienter ; (2) la deuxième, avec trois facteurs, correspondant à l'hypothèse de processus traitant conjointement des représentations de soi et du monde ; (3) la troisième avec sept facteurs, correspondant à l'hypothèse de sept dimensions en lien avec les échelles du questionnaire supplétif.

Un facteur général de la compétence à s'orienter

La première analyse exploratoire permet d'extraire un facteur expliquant 12,89% de la variance totale des items et saturant ces items, hormis les échelles prise de décision et connaissance des formations qui ne lesaturent que partiellement (voir tableau 50).

Trois facteurs : soi, monde et processus

La seconde analyse a été réalisée avec trois facteurs, suivie de la rotation Promax. Ces facteurs sont en corrélation positive, parfois faible. Cette observation est compatible avec l'hypothèse que les variables étudiées puissent être rattachées aux 3 facteurs de groupe liés avec un facteur général. Ces trois facteurs expliquent 24,30 % de la variance totale des items. Le premier facteur explique 12,90%, le deuxième, 6.60% et le troisième 4.90%.

L'analyse factorielle après rotation montre que le locus de contrôle se répartit sur les 3 axes, et que la connaissance des formations ne s'inscrit de manière significative sur aucune des dimensions (tableaux 50 et 51).

Composant	1	2	3
1	1	0.28	0.37
2	0.28	1	0.14
3	0.37	0.14	1

Tableau 49 : Analyse factorielle – Trois facteurs - Rotation Promax – Corrélations inter facteurs

Prise de décision	Items	Saturation	Anxiété décisionnelle	Items	Saturation	Connaissance des formations	Items	Saturation
	PD101	0.18		ANX101	0.39		CF101	0.15
	PD102	-0.75		ANX102	0.62		CF102	0.43
	PD103	-0.09		ANX103	-0.58		CF103	0.16
	PD104	0.14		ANX104	0.54		CF104	0.42
	PD105	0.07		ANX105	0.57		CF105	0.15
	PD106	0.28		ANX106	0.52		CF106	0.21
	PD107	-0.11		ANX107	0.54		CF107	0.58
	PD108	0.28					CF108	0.46
	PD109	0.20					CF109	-0.26
	PD110	-0.03					CF110	0.37
	PD111	0.11					CF111	0.56
	PD112	0.42						
Locus de contrôle	Items	Saturation	Autonomie	Items	Saturation	Estime de soi	Items	Saturation
	LOC101	0.15		AUT101	0.07		ES101	0.73
	LOC102	0.31		AUT102	0.35		ES102	0.73
	LOC103	0.33		AUT103	0.12		ES103	0.61
	LOC104	0.24		AUT104	0.36		ES104	0.69
	LOC105	0.27		AUT105	0.30		ES105	0.79
	LOC106	0.38		AUT106	0.21		ES106	0.75
	LOC107	0.31		AUT107	0.44		ES107	0.62
	LOC108	0.31		AUT108	0.12		ES108	0.61
	LOC109	0.26		AUT109	0.19		ES109	0.83
	LOC110	0.27		AUT110	0.28		ES110	0.84
	LOC111	0.32						
	LOC112	0.22						
			Sentiment de compétences	Items	Saturation			
				Résultats universitaires	0.19			
				SDC101	0.26			

Tableau 50 : Analyse factorielle pour un facteur général des items des échelles Estime de soi, Connaissance des formations, Prise de décision, Anxiété, Locus de contrôle et Sentiment de compétence

Items	Component		
	1	2	3
ES101	0.70	0.27	0.31
ES102	0.71	0.14	0.30
ES103	0.62	0.19	0.13
ES104	0.69	0.18	
ES105	0.77	0.17	0.23
ES106	0.72	0.25	0.36
ES107	0.63	0.13	0.18
ES108	0.57		0.41
ES109	0.82	0.16	0.32
ES110	0.83	0.22	0.35

Items	Component		
	1	2	3
CF101			
CF102			
CF103			
CF104			
CF105			
CF106			
CF107			-0.15
CF108			
CF109		-0.13	-0.13
CF110	0.13		
CF111			

Items	Component		
	1	2	3
PD101	0.13	0.35	
PD102		-0.14	-0.12
PD103		-0.28	0.19
PD104		0.11	0.10
PD105		-0.19	0.32
PD106	0.20	0.39	
PD107			-0.21
PD108	0.26	0.30	
PD109	0.18	0.31	
PD110		-0.11	0.13
PD111		0.30	
PD112	0.41	0.40	

Tableau 52 Analyse factorielle des items Estime, Connaissance des formations et Prise de décision – Trois facteurs – Rotation Promax – Matrice des types, coefficient de régression partielle réduit

Items	Component		
	1	2	3
LOC101		0.28	
LOC102	0.30		0.32
LOC103	0.20	0.43	0.16
LOC104	0.23	0.21	
LOC105		0.42	0.19
LOC106	0.33	0.39	0.10
LOC107	0.17	0.47	0.11
LOC108	0.24	0.47	
LOC109	0.18	0.41	
LOC110		0.50	0.12
LOC111	0.34	0.19	
LOC112		0.45	

Items	Component		
	1	2	3
ANX101	0.19		0.72
ANX102	0.44	0.21	0.72
ANX103	-0.36	-0.24	-0.70
ANX104	0.32	0.11	0.79
ANX105	0.37		0.82
ANX106	0.32	0.19	0.69
ANX107	0.29	0.27	0.71

Items	Component		
	1	2	3
SDC101	0.19	0.40	

Items	Component		
	1	2	3
AUT101		0.18	
AUT102	0.25		0.50
AUT103			0.20
AUT104	0.22	0.54	
AUT105	0.10	0.57	0.11
AUT106		0.54	
AUT107	0.28	0.40	0.34
AUT108		0.34	
AUT109		0.63	
AUT110		0.57	

Tableau 52 : Analyse factorielle des items LOC, Anxiété, SEP et Autonomie – Trois facteurs – Rotation Promax – Matrice des types, coefficient de régression partielle réduit

3. Résultats

3.1 L'action d'orientation a un effet sur la maturité de carrière

Nous allons étudier la variation de la compétence à s'orienter au cours d'une action d'aide à l'orientation, représentée ici par une unité d'enseignement portant sur l'élaboration du projet professionnel et de formation de l'étudiant à l'université (cf. 3^{ème} partie §3.6). Rappelons que conformément au protocole expérimental, nous avons administré le questionnaire lors de la première puis de la dernière séance de l'unité d'enseignement.

Dans un premier temps, nous allons étudier un échantillon de 162 étudiants en appliquant le modèle classique à 9 variables, et nous comparerons les moyennes du groupe expérimental ayant bénéficié de l'action de conseil d'orientation et du groupe « témoin » n'ayant pas suivi cette même action. Par la suite nous observerons la variabilité des 4 variables additionnelles présentes dans le modèle à 14 facteurs.

3.1.1 Evolution du facteur général (H1)

Nous allons tester l'hypothèse H1 correspondant à la variation de la maturité de carrière avant et après l'action d'aide à l'orientation. Nous procédons à une comparaison de moyennes, test pour échantillons appariés. La valeur élevée du t de Student (5.56) suggère que la différence observée est très largement supérieure à la seule variabilité strictement imputable à l'échantillonnage aléatoire. La variation de la compétence à s'orienter est donc effective. Il semble donc que l'action d'aide à l'orientation concernée ait bien un effet sur cette variable. La maturité de carrière est en conséquence sensible à cette UE en tant qu'action d'aide à l'orientation, validant ainsi notre première hypothèse, H1.

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	MC2	119.42	162.00	12.46	0.98
	MC1	113.35	162.00	12.97	1.02

Tableau 53 : Moyenne et écart-type des scores de maturité en pré-test et post-test

	N	Corrélation	Sig.
MC2 & MC1	162.00	0.40	0.00

Tableau 54 : Corrélations des scores de maturité en pré-test et post-test

	Paired Differences					t	df	Sig, (2-tailed)
	Mean	Std, Deviation	Std, Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
MC2 - MC1	6.07	13.90	1.09	3.92	8.23	5.56	161	0.00

Tableau 55 : Comparaison de moyenne des scores de maturité en pré-test et post-test par le t de Student

3.1.2 Evolution des trois facteurs (H2)

Nous observons les variations entre pré-test et post-test des 3 facteurs Connaissance du monde vocationnel, Soi et Processus, en effectuant une comparaison des moyennes¹⁴¹ par le calcul du t de Student pour chaque paire de variables :

	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Soi 1	115.70	162	19.46	1.52
Soi 2	122.63	162	18.07	1.42
Monde 1	112.78	162	19.28	1.51
Monde 2	115.83	162	22.32	1.75
Processus 1	111.52	162	22.39	1.75
Processus 2	119.89	162	19.68	15.54

Tableau 56 : Comparaison de moyenne des facteurs en pré-test et post-test

		Paired Differences					t	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std, Deviation	Std, Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference			
					Lower	Upper		
Pair 1	SOI 2 - SOI 1	7.02	18.62	1.46	4.13	9.91	4.80	0.00
Pair 2	MONDE 2 - MONDE 1	3.04	21.62	1.70	-0.31	6.40	1.79	0.08
Pair 3	PROC 2 - PROC 1	8.37	18.33	1.44	5.53	11.22	5.81	0.00

Tableau 57 : Comparaison de moyenne des facteurs en pré-test et post-test par le t de Student, ddl = 161

¹⁴¹ En ne prenant pas en compte les effectifs incomplets.

On observe que tous les scores des facteurs évoluent, montrant ainsi la sensibilité de ces facteurs à l'action d'orientation. Les différences de moyenne sont significatives entre le pré-test et le post-test. Nous observons donc une variation positive des 3 facteurs, ce qui nous permet de valider l'hypothèse H2.

3.1.3 Evolution des échelles

Etudions à présent la variation des moyennes des différentes échelles entre pré-test et post-test. D'après le tableau 42 (page 221) nous pouvons classer les résultats en 3 groupes :

- $t > 4$: La valeur élevée du t de Student suggère que la différence observée est largement supérieure à la seule variabilité strictement imputable à l'échantillonnage aléatoire. Les variables concernées sont : l'auto-estimation de son expérience et les processus de planification.
- $t \in [2, 4]$: la valeur du t de Student suggère que la différence observée est légèrement supérieure à la seule variabilité strictement imputable à l'échantillonnage aléatoire mais est statistiquement acceptable. Les variables concernées sont : l'auto-estimation de ses capacités et la connaissance des formations.
- $t < 2$: la valeur faible, nulle, voire négative du t de Student suggère que la différence observée n'est pas supérieure à la seule variabilité strictement imputable à l'échantillonnage aléatoire. Les variables concernées sont : l'estime de soi, la connaissance des professions (négative), la connaissance du monde du travail et les processus de décision. Ces variables ne semblent pas être soumises à l'effet de l'action de conseil d'orientation.

En raisonnant au seuil de 1% on repère 2 groupes de variables :

(1) Celles pour lesquelles il y a un progrès : capacité, expérience, connaissance des formations, exploration et planification. La représentation de soi peut prendre la forme d'une capacité à se repérer dans l'enseignement supérieur et est plus généralement liée à des mécanismes d'adaptation active à la situation.

(2) Celles pour lesquelles il n'y a pas de modification, qui peut s'expliquer par le fait que la détermination d'un métier précis parmi plusieurs s'effectue en fonction de la valeur qu'on lui attribue et peut être aussi due à des mécanismes d'ancrage, de fixation du niveau d'aspiration professionnelle. En d'autres termes, il y aurait un relatif progrès sur des représentations universitaires adaptatives plutôt que périphériques et une relative stabilité du

noyau central des représentations de soi en termes socioprofessionnels. De ce fait, au regard des résultats observés, l'hypothèse H3 est partiellement validée.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CA2	125.48	162	21.54	1.69
	CA1	120.34	162	20.79	1.63
Pair 2	EXPER2	99.92	162	26.94	2.12
	EXPER1	86.95	162	27.03	2.12
Pair 3	ES2	142.50	162	30.17	2.37
	ES1	139.28	162	32.45	2.55
Pair 4	CF2	76.49	162	33.02	2.59
	CF1	67.70	162	29.67	2.33
Pair 5	CP2	143.16	162	28.96	2.27
	CP1	147.27	162	21.07	1.66
Pair 6	MT2	128.10	162	36.90	2.90
	MT1	124.13	162	33.25	2.61
Pair 7	EXPLOR2	92.61	162	40.15	3.15
	EXPLOR1	84.40	162	41.86	3.29
Pair 8	PD2	130.92	162	16.85	1.32
	PD1	130.43	162	18.69	1.47
Pair 9	PL2	135.93	162	27.98	2.20
	PL1	119.71	162	31.66	2.49

Tableau 58 : Moyenne et écart-type des échelles en pré-test et post-test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	CA2 - CA1	5.14	23.45	1.84	1.50	8.78	2.79	161.00	0.01
Pair 2	EXPER2 - EXPER1	12.97	27.54	2.16	8.69	17.24	5.99	161.00	0.00
Pair 3	ES2 - ES1	3.22	31.33	2.46	-1.64	8.08	1.31	161.00	0.19
Pair 4	CF2 - CF1	8.80	31.11	2.44	3.97	13.62	3.60	161.00	0.00
Pair 5	CP2 - CP1	-4.12	29.12	2.29	-8.63	0.40	-1.80	161.00	0.07
Pair 6	MT2 - MT1	3.98	39.15	3.08	-2.10	10.05	1.29	161.00	0.20
Pair 7	EXPLOR2 - EXPLOR1	8.20	25.81	2.03	4.20	12.21	4.05	161.00	0.00
Pair 8	PD2 - PD1	0.49	21.90	1.72	-2.91	3.89	0.28	161.00	0.78
Pair 9	PL2 - PL1	16.22	32.23	2.53	11.22	21.22	6.41	161.00	0.00

Tableau 59 : Comparaison de moyennes des échelles de la maturité en pré-test et post-test

3.1.3.1 Comparaison avec le groupe témoin (H4)

Nous testons l'hypothèse H4: les étudiants ayant bénéficié de l'UE auront une maturité de carrière plus élevée par rapport à un groupe « témoin » n'ayant pas suivi l'UE. Nous utiliserons pour cela les questionnaires en pré-test et post-test, sans tenir compte des autres

variables additionnelles. La variable MC2 correspond au calcul de la maturité à l'issue de l'action d'orientation, MCGT est le calcul de la maturité de carrière du groupe témoin donc correspondant au pré-test d'un nouveau groupe d'étudiants n'ayant pas suivi cette action d'orientation. Les moyennes sont significativement différentes et la maturité du groupe « témoin » est légèrement plus centrée. La valeur du t (3.9) confirme que la compétence à s'orienter est plus élevée pour les étudiants ayant suivi l'action d'orientation, ce qui nous permet de valider l'hypothèse H4.

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	MC2	129,76	85	14,34	1,55
	MCGT	121,21	85	11,79	1,27

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	MC2 & MCGT	85	-,16	,12

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	MC2 - MCGT	8,55	20,02	2,17	4,23	12,87	3,94	84	,00

Tableau 60 : Comparaison des moyennes groupe expérimental, groupe témoin

3.2 Impacts des variables additionnelles dans le processus de décision

Nous avons distribué un questionnaire correspondant à celui d'ECO-SUP augmenté des 4 variables additives (autonomie, anxiété décisionnelle, sentiment de compétences et locus de contrôle). Nous avons également intégré les échelles d'estime de soi, de connaissance des formations et le processus de décision. Les contextes expérimentaux sont identiques à ceux du questionnaire à 9 facteurs quant aux intervenants impliqués et aux modalités de passation). Néanmoins, seules deux filières universitaires sont concernées (psychologie et sciences). Il n'y a pas de groupe témoin. Pour éprouver les liens inter-variables, nous avons calculé les corrélations de Pearson. En effectuant des regroupements « géographiques » en fonction des degrés de corrélation (tableau 61) nous pouvons percevoir que les variables additionnelles interagissent avec les échelles de la maturité sous forme de champs dans lesquels nous retrouvons la représentation de soi, les processus, la personnalité, pour ce qui pourrait

concerner en partie la compétence à s'orienter. Nous avons testé les hypothèses structurelles concernant le lien qui unit les facteurs et le superfacteur (maturité) avec les variables additives. Toutes les variables additives sont corrélées de manière positive et significative avec la maturité au niveau 0.01 (bilatéral), prouvant les effets de celle-ci sur le processus décisionnel en matière d'orientation, ce qui nous permet de valider les hypothèses H6.4, H6.2.4, H6.3.4 et H6.4.4.

	Locus de contrôle	Anxiété décisionnelle	Sentiment de compétences	Autonomie
Maturité	0.31	0.29	0.19	0.28

Tableau 61 : Corrélations de la maturité de carrière avec les variables additives

Au niveau des facteurs, les corrélations (tableau 62) s'établissent ainsi :

L'autonomie est corrélée avec la représentation de soi (.316) et avec les processus décisionnels (.33), ce qui valide respectivement les hypothèses H6.1.1 et H6.1.3. Elle n'est pas liée au degré de connaissance du monde vocationnel : nous rejetons donc l'hypothèse H6.1.2. Le locus de contrôle interne est corrélé avec la représentation de soi (.346) et avec l'échelle des processus (.307), ce qui valide respectivement les hypothèses H6.2.1 et H6.2.3. Il n'est pas corrélé avec le degré de connaissance du monde vocationnel (.041), ce qui infirme l'hypothèse H6.2.2. Le sentiment d'efficacité personnelle est corrélé (.230) avec la représentation de soi, ceci validant l'hypothèse H6.3.1, faiblement corrélé avec l'échelle des processus (.145), ce qui confirme partiellement l'hypothèse H6.3. Il n'est pas corrélé avec le degré de connaissance du monde vocationnel (.034), ceci invalidant l'hypothèse H6.3.2.

L'anxiété décisionnelle est corrélée avec la représentation de soi (.398) et avec l'échelle des processus (.245), ceci validant respectivement les hypothèses H6.4.1 et H6.4.3. Elle n'est pas corrélée avec le degré de connaissance du monde vocationnel, ceci infirmant l'hypothèse H6.4.2. L'estime de soi n'est pas corrélée avec le degré de connaissance du monde vocationnel (H6.5.1) et l'est faiblement (0.22) avec l'échelle des processus (H6.5.2). La connaissance des formations et les processus de décision ne sont pas corrélés avec les échelles retenues. Nous rejetons donc les hypothèses H6.6 et H6.7.

		CA	EXPER	ES	CF	CP	MT	EXPLOR	PD	PL	LOC	ANX	SDC	AUT
CA	Corr.	1.00	0.40	0.28	0.07	0.08	0.19	0.31	0.14	0.36	0.23	0.23	0.28	0.32
	Sign. Bil.		0.00	0.00	0.19	0.14	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
EXPER	Corr.	0.40	1.00	0.19	-0.01	0.05	0.12	0.30	0.07	0.23	0.03	0.19	0.04	0.14
	Sign. Bil.	0.00		0.00	0.85	0.33	0.03	0.00	0.21	0.00	0.58	0.00	0.43	0.01
ES	Corr.	0.28	0.19	1.00	0.02	0.05	0.10	0.10	0.14	0.25	0.36	0.37	0.15	0.22
	Sign. Bil.	0.00	0.00		0.70	0.33	0.06	0.07	0.01	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00
CF	Corr.	0.07	-0.01	0.02	1.00	0.07	0.26	0.05	0.07	0.03	0.04	-0.06	0.11	-0.01
	Sign. Bil.	0.19	0.85	0.70		0.24	0.00	0.37	0.22	0.61	0.52	0.27	0.04	0.90
CP	Corr.	0.08	0.05	0.05	0.07	1.00	0.24	0.01	0.20	-0.04	-0.01	-0.01	-0.01	-0.05
	Sign. Bil.	0.14	0.33	0.33	0.24		0.00	0.89	0.00	0.51	0.92	0.89	0.83	0.38
MT	Corr.	0.19	0.12	0.10	0.26	0.24	1.00	0.06	0.15	0.06	0.05	0.06	-0.03	0.05
	Sign. Bil.	0.00	0.03	0.06	0.00	0.00		0.31	0.01	0.29	0.38	0.27	0.61	0.34
EXPLOR	Corr.	0.31	0.30	0.10	0.05	0.01	0.06	1.00	0.16	0.55	0.18	0.13	0.27	0.18
	Sign. Bil.	0.00	0.00	0.07	0.37	0.89	0.31		0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
PD	Corr.	0.14	0.07	0.14	0.07	0.20	0.15	0.16	1.00	0.17	0.16	0.07	0.03	0.20
	Sign. Bil.	0.01	0.21	0.01	0.22	0.00	0.01	0.01		0.00	0.00	0.23	0.57	0.00
PL	Corr.	0.36	0.23	0.25	0.03	-0.04	0.06	0.55	0.17	1.00	0.33	0.35	0.13	0.34
	Sign. Bil.	0.00	0.00	0.00	0.61	0.51	0.29	0.00	0.00		0.00	0.00	0.02	0.00
LOC	Corr.	0.23	0.03	0.36	0.04	-0.01	0.05	0.18	0.16	0.33	1.00	0.19	0.23	0.45
	Sign. Bil.	0.00	0.58	0.00	0.52	0.92	0.38	0.00	0.00	0.00		0.00	0.00	0.00
ANX	Corr.	0.23	0.19	0.37	-0.06	-0.01	0.06	0.13	0.07	0.35	0.19	1.00	0.08	0.22
	Sign. Bil.	0.00	0.00	0.00	0.27	0.89	0.27	0.02	0.23	0.00	0.00		0.17	0.00
SDC	Corr.	0.28	0.04	0.15	0.11	-0.01	-0.03	0.17	0.03	0.13	0.23	0.08	1.00	0.25
	Sign. Bil.	0.00	0.43	0.01	0.04	0.83	0.61	0.00	0.57	0.02	0.00	0.17		0.00
AUT	Corr.	0.32	0.14	0.22	-0.01	-0.05	0.05	0.18	0.20	0.34	0.45	0.22	0.25	1.00
	Sign. Bil.	0.00	0.01	0.00	0.90	0.38	0.34	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	

Tableau 62 : Corrélations relatives aux 13 variables

		LOC	ANX	SDC	AUT	SOI	MONDE	PROC
LOC	Cor.	1.00	0.19	0.23	0.45	0.35	0.04	0.31
	Sig.		0.00	0.00	0.00	0.00	0.46	0.00
ANX	Cor.	0.19	1.00	0.08	0.22	0.40	0.00	0.24
	Sig.	0.00		0.17	0.00	0.00	0.99	0.00
SDC	Cor.	0.23	0.08	1.00	0.25	0.23	0.03	0.15
	Sig.	0.00	0.17		0.00	0.00	0.55	0.01
AUT	Cor.	0.45	0.22	0.25	1.00	0.32	0.00	0.33
	Sig.	0.00	0.00	0.00		0.00	0.96	0.00
SOI	Cor.	0.35	0.40	0.23	0.32	1.00	0.15	0.37
	Sig.	0.00	0.00	0.00	0.00		0.01	0.00
MONDE	Cor.	0.04	0.00	0.03	0.00	0.15	1.00	0.14
	Sig.	0.46	0.99	0.55	0.96	0.01		0.01
PROC	Cor.	0.31	0.24	0.15	0.33	0.37	0.14	1.00
	Sig.	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00	0.01	

Significatif à 0.01
 Significatif à 0.05

Tableau 63 : Corrélations des variables additives avec les facteurs de la maturité de carrière

	Capacités	Exp,	Estime soi	Con, Form,	Con, Métiers	Con, Monde du travail	Exploration	Décision	Planification
LOC	0.23	0.03	0.36	0.04	-0.01	0.05	0.18	0.16	0.33
ANX	0.23	0.19	0.37	-0.06	-0.01	0.06	0.13	0.07	0.35
SDC	0.28	0.04	0.15	0.11	-0.01	-0.03	0.17	0.03	0.13
AUT	0.32	0.14	0.22	-0.01	-0.05	0.05	0.18	0.20	0.34

Tableau 64 : Synthèse des corrélations des variables additives avec les échelles de la maturité

	ES1	CF1	MONDE1	SOI1	PD1	PROC1
ES1	1.00	0.02	0.09	0.76	0.14	0.22
CF1	0.02	1.00	0.64	0.03	0.07	0.06
MONDE1	0.09	0.64	1.00	0.15	0.20	0.10
SOI1	0.76	0.03	0.15	1.00	0.16	0.39
PD1	0.14	0.07	0.20	0.16	1.00	0.47
PROC1	0.22	0.06	0.10	0.39	0.47	1.00

Tableau 65 : Corrélations de l'estime de soi, de la décision et de la connaissance des formations avec les échelles de niveau 2

3.3 Rôles des valeurs dans la prise de décision

Nous avons étudié l'impact des valeurs personnelles sur le processus décisionnel. Pour cela nous avons administré le questionnaire de Schwartz à un groupe d'étudiants. Nous avons travaillé à partir d'un effectif moins important (115 étudiants) qui a pu passer le questionnaire ECO-SUP augmenté des 4 variables additionnelles et le questionnaire de Schwartz incluant les valeurs de Wach et Hammer (2003). Certaines valeurs présentent des corrélations positives avec la maturité de carrière (voir tableau 65) : il s'agit de l'autonomie et les valeurs de pouvoir qui sont des valeurs instrumentales. Certaines valeurs présentent en revanche des corrélations négatives : c'est le cas de la tradition et dans une moindre mesure de la vérité non rationnelle. D'après Schwartz (2006) ces valeurs comportementales étaient prédictives d'un lien possible avec la maturité, car très proches de l'agir, mais les corrélations à .12 et .14 ne sont pas significatives et ne permettent pas de conserver ces hypothèses. (H7.1)

Dans un second temps, nous avons étudié les corrélations existantes entre les facteurs de la maturité de carrière (Connaissance du monde vocationnel, représentation de soi et processus) et les valeurs de Schwartz. L'ensemble des corrélations (tableau 66) s'avère dans l'ensemble

assez faible, bien que certaines soient significatives à 0,01 ou à 0.05. On note que la représentation de soi est corrélée en partie avec l'autonomie, la stimulation et la valeur de pouvoir. *A contrario* nous notons une corrélation inversée entre la représentation de soi et les valeurs de conformité et de tradition ainsi qu'entre la connaissance du monde vocationnel et le pouvoir, la recherche de conformité et la tradition. Les hypothèses émises à ce sujet (H7.2 et H7.3) sont invalidées car les corrélations observées sont soit non significatives, soit négatives. Néanmoins il semble exister un lien entre les trois valeurs instrumentales que sont la valeur de pouvoir, la stimulation et l'autonomie et les éléments de la représentation de soi. On peut en déduire l'existence d'un impact faible mais significatif de ces valeurs sur la représentation de soi au cours du processus décisionnel.

Dans un troisième temps nous avons établi les corrélations (tableau 67) entre chaque type de valeur et les neuf échelles de la maturité de carrière incluant les variables additionnelles. Nous notons également des valeurs positives mais parfois négatives pour certaines d'entre elles. Les valeurs de stimulation et de pouvoir sont corrélées à .27 et .23 avec l'auto-estimation de ses expériences, échelles qui sont elles-mêmes inversement corrélées avec les valeurs de tradition. La valeur d'autonomie est corrélée avec l'échelle d'autonomie (de la maturité) et avec celle du locus de contrôle. Dans ce même tableau (tableau 67) nous avons établi des catégories par valeur : supérieur à 1, entre -1 et +1 et supérieur inférieur à -1. Il ressort que les valeurs de pouvoir et d'accomplissement présentent le plus de corrélations positives avec les échelles de la maturité, alors que les valeurs de tradition et de sécurité présentent le plus de corrélations négatives (respectivement 61% et 46%). Il est à noter que la valeur vérité non rationnelle présente une corrélation négative élevée avec l'échelle de décision (-.251).

	Autonomie	Stimulation	Hédonisme	Pouvoir	Accomplissement	Sécurité	Conformité	Tradition	Bienveillance	Vérité rationnelle	Vérité non rationnelle	Universalisme
Cor.	0.13	0.09	0.06	0.15	0.10	-0.10	-0.25	-2.47	0.05	0.06	-0.12	0.01
Sign	0.18	0.35	0.56	0.12	0.28	0.30	0.04	0.01	0.62	0.50	0.20	0.89

Tableau 66 : Corrélations entre les valeurs de Schwartz et la maturité de carrière (n= 115)

		Autonomie	Stimulation	Hédonisme	Pouvoir	Accomplissement	Sécurité	Conformité	Tradition	Bienveillance	Vérité rationnelle	Vérité non rationnelle	Universalisme
Soi	Cor.	0.22	0.21	0.08	0.24	0.15	-0.14	-0.26	-0.25	0.03	0.11	-0.09	-0.05
	Sign	0.02	0.02	0.37	0.01	0.10	0.12	0.01	0.01	0.74	0.24	0.33	0.60
Processus	Cor.	0.07	0.06	0.00	0.15	0.14	-0.04	-0.04	-0.10	0.09	0.02	-0.10	0.06
	Sign	0.46	0.53	0.99	0.10	0.13	0.69	0.67	0.29	0.33	0.87	0.30	0.55
Monde	Cor.	-0.33	-0.11	0.03	-0.10	-0.09	-0.02	-0.10	-0.18	-0.02	0.00	-0.08	0.04
	Sign	0.72	0.25	0.74	0.28	0.36	0.85	0.31	0.05	0.86	0.98	0.40	0.71

Tableau 67 : Corrélations entre les valeurs de Schwartz et les facteurs de la maturité de carrière

	Autonomie	Stimulation	Hédonisme	Pouvoir	Accomplissement	Sécurité	Conformité	Tradition	Bienveillance	Vérité rationnelle	Vérité non rationnelle	Universalisme
Estime de soi	0.18	0.12	0.10	0.16	0.11	-0.12	-0.18	-0.18	-0.04	0.15	-0.14	-0.10
Capacités	0.18	0.11	0.04	0.17	0.11	-0.06	-0.24	-0.25	0.09	0.11	0.03	-0.02
Expériences	0.15	0.27	0.04	0.23	0.14	-0.14	-0.21	-0.19	0.06	-0.01	-0.05	0.02
Exploration	0.05	0.03	0.02	0.05	0.02	0.02	0.04	-0.02	0.10	-0.05	-0.09	0.05
Planification	0.09	0.05	-0.04	0.13	0.16	0.02	-0.09	-0.09	0.14	0.04	0.05	0.10
Décision	-0.01	0.06	0.03	0.18	0.14	-0.20	-0.04	-0.13	-0.12	0.07	-0.25	-0.06
Conn travail	-0.09	-0.09	0.03	-0.09	-0.09	0.03	-0.06	-0.12	0.11	0.01	-0.09	0.05
Conn form	0.09	-0.03	0.15	-0.02	0.04	0.08	0.09	0.09	-0.04	-0.07	0.14	-0.11
Conn prof	-0.06	-0.11	-0.13	-0.09	-0.12	-0.16	-0.24	-0.37	-0.14	0.07	-0.22	0.13
SEP	0.08	-0.06	0.18	-0.09	-0.06	-0.07	-0.12	-0.11	0.06	0.15	-0.15	-0.10
Autonomie	0.21	0.04	-0.15	0.05	0.08	0.10	0.03	0.05	0.15	0.06	0.03	0.13
LOC	0.23	0.04	0.01	0.06	0.10	0.05	0.05	0.01	0.10	0.18	-0.07	0.00
Anxiété	0.01	0.04	0.00	0.15	0.01	-0.16	-0.18	-0.12	0.07	-0.10	-0.01	-0.13
r >= 1	3.00	3.00	1.00	6.00	6.00	0.00	0.00	0.00	3.00	4.00	3.00	2.00
1 > r >= -1	10.00	9.00	10.00	7.00	6.00	8.00	7.00	5.00	8.00	9.00	9.00	9.00
r < -1	0.00	1.00	2.00	0.00	1.00	5.00	6.00	8.00	2.00	0.00	1.00	2.00

Tableau 68 : Corrélations entre les valeurs de Schwartz et les échelles de la maturité de carrière

3.4 Maturité de carrière et réussite universitaire

Nous avons suivi un effectif réduit de 26 étudiants de Paris 6 afin de relier les résultats observés au questionnaire et leur réussite aux examens du second semestre universitaire. Comme l'avait remarqué Auzoult (2010) le facteur réussite scolaire semble lié au score de la maturité vocationnelle (Maturité de carrière de 127 pour les étudiants ayant validé et de 120 pour ceux qui n'ont pu valider). On observe que les facteurs Soi et Processus ne discriminent pas significativement les étudiants selon leur réussite, la Connaissance du monde vocationnel semble les démarquer en revanche, les étudiants ayant validé leur semestre obtiennent un score significativement plus élevé. Au niveau des échelles, certains résultats sont inattendus : on aurait pu s'attendre à ce que l'estime de soi soit plus faible pour les étudiants n'ayant pu valider leur semestre, or nous constatons l'inverse. Les étudiants ayant validé leur semestre ont une meilleure connaissance des formations et du monde du travail. Les différences entre les composantes du facteur processus sont peu sensibles d'un groupe à l'autre, hormis les comportements d'exploration, légèrement plus marqués pour les étudiants ayant validé le second semestre.

Nous avons observé également la variation de la maturité entre pré-test et post-test en fonction de la réussite ou non aux examens. Il s'avère que la variation des effets de l'action d'orientation des étudiants ayant validé leur second semestre est très faible et proche de la valeur nulle (+2), alors que celle-ci est plus élevée en moyenne (+13) pour les étudiants ayant échoué à leur examen. On pourrait supposer que l'action de conseil d'orientation a des effets plus sensibles auprès des étudiants en difficulté scolaire, alors que la valeur de la maturité est quasiment identique au départ.

3.5 Analyse des effets par classe

Nous avons montré que la maturité avait globalement progressé entre pré-test et post-test pour la population de nos 162 étudiants. Nous obtenions un score de maturité de 119 à l'issue de l'action d'orientation et de 113 au début. Le *t* de Student était significatif (5.56). Néanmoins, lorsque nous avons examiné les résultats dans le détail, nous nous sommes aperçus que la variation de la maturité pouvait dans certains cas être négative. Nous avons réparti notre population en 3 groupes selon la variation de la maturité :

- Groupe positif : $\Delta Mc \geq 6$ Il y a eu un effet de l'action d'orientation qui a permis un accroissement de la maturité vocationnelle
- Groupe neutre : $\Delta Mc \in [-6, +6[$ La variation de la maturité n'est pas significative et l'action d'orientation n'a pas eu d'effet quantifiable
- Groupe non caractéristique : $\Delta Mc < -6$ La variation de la maturité est négative. Ces résultats ne sont pas interprétables en termes méthodologiques car on ne peut pas envisager une perte de maturité au cours d'une action d'aide à l'orientation.

3.5.1 Groupe positif

Les facteurs évoluent tous positivement ; les évolutions les plus marquées concernent les éléments cognitifs relatifs au monde du travail et des formations, l'auto-estimation de ses expériences personnelles et les processus de planification et d'exploration. Les échelles montrent une variation positive significative, notamment l'échelle des processus. On note une moindre évolution sur la connaissance des métiers et sur les processus de décision, la différence entre le pré-test et le post-test étant peu significative sur ces 2 échelles.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Hommes	43	45.7	45.7	45.7
Femmes	51	54.3	54.3	100.0
Total	94	100.0	100.0	

Tableau 70 : Répartition du sexe dans le groupe ayant bénéficié de l'action d'orientation

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
17	10	10.6	10.6	10.6
18	32	34.0	34.0	44.7
19	20	21.3	21.3	66.0
20	21	22.3	22.3	88.3
21	4	4.3	4.3	92.6
22	2	2.1	2.1	94.7
23	1	1.1	1.1	95.7
24	3	3.2	3.2	98.9
28	1	1.1	1.1	100
Total	94	100	100	

Tableau 70 : Répartition de l'âge du groupe ayant bénéficié de l'action d'orientation

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Paris 3	58	61.7	61.7	61.7
Paris 6	14	14.9	14.9	76.6
Paris 10	22	23.4	23.4	100
Total	94	100	100.0	

Tableau 71 : Répartition par UFR du groupe ayant bénéficié de l'action d'orientation

		Moyenne	N	Ecart-type	standard
Paire 1	MC2	123.50	94.00	10.79	1.11
	MC1	108.33	94.00	11.69	1.21
Paire 2	SCORE				
	PROC2	122.34	94.00	19.28	1.99
	SCORE				
Paire 3	PROC1	104.85	94.00	18.48	1.91
	SCORE				
	MONDE2	123.32	94.00	19.58	2.02
Paire 4	SCORE				
	MONDE1	109.03	94.00	18.77	1.94
	ScoreSOI2	124.98	94.00	18.46	1.90
	ScoreSOI1	110.90	94.00	19.85	2.05

Tableau 73 : Variation des moyennes du groupe ayant bénéficié de l'action d'orientation

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
MC2 - MC1	15.17	8.49	0.88	13.43	16.91	17.321	93	.000
PROC2 - PROC1	17.49	14.44	1.49	14.54	20.45	11.749	93	.000
MONDE2 - MONDE1	14.29	15.44	1.59	11.12	17.45	8.970	93	.000
SOI2 - SOI1	14.08	16.39	1.69	10.72	17.44	8.331	93	.000

Tableau 72 : Variation des échelles de niveau 2 du groupe ayant bénéficié de l'action d'orientation

	N	Corrélation	Sig.
PL2 & PL1	94.00	0.39	0.00
PD2 & PD1	94.00	0.21	0.04
EXPLOR2 & EXPLOR1	94.00	0.85	0.00
MT2 & MT1	94.00	0.59	0.00
CP2 & CP1	94.00	0.40	0.00
CF2 & CF1	94.00	0.57	0.00
ES2 & ES1	94.00	0.57	0.00
EXPER2 & EXPER1	94.00	0.63	0.00
CA2 & CA1	94.00	0.48	0.00

Tableau 74 : Variation des échelles de niveau 1 du groupe ayant bénéficié de l'action d'orientation

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
PL2 - PL1	29.11	28.33	2.92	23.31	34.91	9.96	93.00	0.00
PD2 - PD1	5.45	22.48	2.32	0.85	10.06	2.35	93.00	0.02
EXPLOR2 - EXPLOR1	17.58	21.53	2.22	13.17	21.98	7.92	93.00	0.00
MT2 - MT1	20.51	29.21	3.01	14.53	26.49	6.81	93.00	0.00
CP2 - CP1	3.72	24.79	2.56	-1.35	8.80	1.46	93.00	0.15
CF2 - CF1	17.82	28.70	2.96	11.94	23.70	6.02	93.00	0.00
ES2 - ES1	8.37	31.63	3.26	1.90	14.85	2.57	93.00	0.01
EXPER2 - EXPER1	21.74	22.07	2.28	17.22	26.26	9.55	93.00	0.00
CA2 - CA1	12.60	21.80	2.25	8.13	17.06	5.60	93.00	0.00

Tableau 75 : Comparaison de moyenne des échelles de niveau 2 du groupe ayant bénéficié de l'action d'orientation

3.5.2 Groupe neutre

L'effectif des personnes de ce groupe est constitué des étudiants dont la variation de maturité est comprise entre -6 et +6. Pour ces personnes, l'action d'orientation aurait eu globalement moins d'impact positif que pour les étudiants constituant le groupe Positif.

Examinons en détail les caractéristiques de ce groupe. Ce dernier comporte 43 individus ; les étudiants littéraires représentent 45,5% de l'effectif, les étudiants en psychologie 34%. Il y a un pourcentage plus élevé de filles que de garçons. Les étudiants « littéraires » de Paris 3 y sont sensiblement plus représentés que dans l'effectif total.

Pour ce groupe, la variation de la maturité n'est pas significative. Il n'y a pas eu de progrès sensible sur l'aspect cognitif du monde vocationnel (avec un *t* de Student négatif) ni sur les processus. Seule l'échelle Soi semble avoir été un peu plus affectée par l'action d'aide à l'orientation. Au niveau des facteurs, on note une légère progression de l'estime de soi ainsi qu'une progression plus marquée de l'estimation de ses capacités (liée au sentiment de compétences) et des processus de planification. La répartition par UFR montre que l'absence de variation significative touche principalement l'UFR de lettres.

	Age	Sexe	UFR
N	43	43	43
Moyenne	20.23	1.65	1.88
Ecart-type	3.21	0.48	0.91

Tableau 76 : Moyenne et écart-type des étudiants non sensibles à l'action de carrière

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Hommes	15	34.09	34.88	34.88
Femmes	28	63.64	65.12	100
Total	43	97.73	100	
Système manquant	1	2		
Total	44	100		

Tableau 77 : Répartition par genre des étudiants non sensibles à l'action de carrière

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Paris 3	20	45.45	46.51	46.51
Paris 6	8	18.18	18.60	65.12
Paris 10	15	34.09	34.88	100
Total	43	97.73	100	
Système manquant	1	2.27		
Total	44	100		

Tableau 78 : Répartition par UFR des étudiants non sensibles à l'action de carrière (1 représente les

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral e)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
MC2 - MC1	-0.76	3.12	0.48	-1.72	0.20	-1.59	42.00	0.12
PROC2 - PROC1	0.95	12.56	1.92	-2.91	4.82	0.50	42.00	0.62
MONDE2 - MONDE1	-5.75	14.59	2.23	-10.24	-1.26	-2.58	42.00	0.01
SOI2 - SOI1	2.52	15.33	2.34	-2.20	7.24	1.08	42.00	0.29

Tableau 79 : Comparaison des moyennes pour les échelles de niveau 2 et 3 des étudiants non sensibles à l'action de carrière

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral e)
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
PL2 - PL1	7.56	24.99	3.81	-0.13	15.25	1.98	42.00	0.05
PD2 - PD1	-2.52	17.25	2.63	-7.83	2.79	-0.96	42.00	0.34
EXPLOR2 - EXPLOR1	-2.18	21.07	3.21	-8.67	4.31	-0.68	42.00	0.50
MT2 - MT1	-6.59	30.57	4.66	-16.00	2.82	-1.41	42.00	0.16
CP2 - CP1	-9.11	27.63	4.21	-17.61	-0.61	-2.16	42.00	0.04
CF2 - CF1	-1.55	30.39	4.63	-10.90	7.80	-0.33	42.00	0.74
ES2 - ES1	3.72	27.15	4.14	-4.63	12.08	0.90	42.00	0.37
EXPER2 - EXPER1	6.10	25.29	3.86	-1.68	13.89	1.58	42.00	0.12
CA2 - CA1	-2.27	16.96	2.59	-7.48	2.95	-0.88	42.00	0.39

Tableau 80 : Comparaison de la moyenne des échelles de niveau 1 pour les étudiants non sensibles à l'action de carrière

3.5.3 Groupe non caractéristique

Il s'agit du groupe d'étudiants dont la variation de maturité serait inférieure à -6. En termes de répartition d'effectif, on voit que les étudiants sont, dans ce groupe, plus âgés, qu'ils proviennent principalement de Paris 6, donc de filières scientifiques, et qu'il s'agit de filles. Les inter-échelles¹⁴² montrent toutes une corrélation assez forte, hormis l'échelle soi ($r=0,30$). Les t de Student sont tous négatifs et significatifs. Le t le plus élevé concerne le score monde. Au niveau des inter-facteurs, on note des corrélations fortes pour le facteur exploration (0,75) et pour le facteur planification (0,58). Les corrélations les plus faibles concernent l'estime de soi (0), les capacités (0,24) et les expériences (0,27). Les variations

¹⁴²Echelle en pré-test comparée à l'échelle en post-test (ex : Capacités 2 vs Capacités 1).

inversées¹⁴³ sont significatives (en termes de comparaison de moyenne) pour les facteurs Décision, Connaissance du monde du travail et Planification. Pour l'estime de soi, la différence n'est pas vraiment significative et inférieure de près de la moitié de l'écart-type en pré-test (35) et en post-test (32).

3.6 Analyse des résultats

- a- Nous avons relevé que l'action d'aide à l'orientation a peu d'impact pour les étudiants ayant un niveau d'âge plus élevé (écart-type de plus de 3 ans), ceci confirmant nos observations (Dulu, Loarer et Forner, 2014).
- b- La valeur de la variation de maturité est importante dans le groupe qui présente une variation positive, principalement causée par une augmentation du score procédures. Une différence également significative mais moindre s'observe sur les échelles soi et cognitives. On note une progression générale de toutes les échelles dans ce groupe. L'action d'orientation aurait un impact principalement méthodologique en favorisant les processus d'exploration et de planification.
- c- A l'inverse, dans le groupe présentant une faible variation de maturité, la variation du score procédure n'est pas significative et on retrouve également des différences négatives pour le score monde, confirmant ainsi le point précédent. L'échelle soi a peu évolué mais n'est pas nulle.
- d- L'effectif dont les résultats montrent des résultats paradoxaux (variation de maturité négative) pose certaines questions car il semble concerner principalement des personnes de sexe féminin inscrites en première année de filière scientifique, ce qui laisse supposer des effets d'opposition passive de la part de ces étudiants ou d'une diminution de la maturité.
- e- Dans le groupe présentant des valeurs de variation négative de la maturité, on constate des variations négatives sur toutes les échelles, ceci peut s'expliquer non seulement par des réponses hasardeuses aux questionnaires mais aussi par une perte d'image de soi et de confiance en soi entre le pré-test correspondant au début de l'année universitaire et le post-test passé à l'issue du semestre universitaire (avec des notes d'UE déjà obtenues).

¹⁴³Quand le résultat en post-test est inférieur au pré-test.

- f- La comparaison entre le groupe présentant des variations positives et le groupe des variations faibles, montre que le premier groupe a principalement progressé (au-dessus de la moyenne de variation qui est de 16 sur un total de 200) sur l'échelle des processus *via* la planification et l'exploration et sur le versant cognitif sur la connaissance du monde vocationnel et des formations. Une évolution moindre a touché l'estime de soi et les processus de décision.
- g- La comparaison entre le groupe présentant des variations positives et le groupe des résultats non caractéristiques (ou paradoxaux) montre, comme on pouvait s'y attendre, des différences de scores plus importantes (au-dessus de la moyenne de variation de 32). Les différences les plus marquées concernent les processus de planification et la connaissance du monde vocationnel, facteurs qui différenciaient déjà les groupes positif et neutre.
- h- Les variations entre le groupe ayant de faibles variations et le groupe non caractéristique se rapprochent en moyenne des variations entre le groupe variation positive et variation neutre. Les différences les plus significatives entre les deux groupes (au-delà de 16) concernent l'estime de soi, la connaissance du monde du travail et les processus de planification.
- i- Les deux facteurs communs qui paraissent différencier significativement les trois groupes sont les processus de planification d'une part et la connaissance du monde vocationnel d'autre part. Si la différence de la variation de l'estime de soi est peu importante entre les groupes positif et neutre, elle semble en revanche l'être nettement plus entre les groupes neutre et non caractéristique.
- j- L'action d'orientation profite plus à certains qu'à d'autres ; les garçons ayant, en général, une maturité inférieure à celle des filles, progresseront de manière plus sensible.

3.7 Hypothèses systémiques

Le tableau 79 des coefficients de Pearson sur le pré-test 2013 met en évidence des niveaux de corrélation inter-facteurs faibles pour certaines échelles, comme la connaissance des formations et la connaissance des professions. Le locus de contrôle semble présenter des corrélations significatives à 0.01 avec de nombreuses variables comme l'estime de soi (.359), la planification (.327) et l'autonomie (.452) notamment. L'anxiété décisionnelle est significativement corrélée avec les 3 échelles des processus (.297), mais est davantage liée à

l'estime de soi (.271) et à la planification (.348). De ce fait, nous ne pouvons pas retenir le modèle théorique formulé comme hypothèse initiale.

En rapprochant ou en éloignant les échelles en fonction de leurs corrélations, nous pouvons obtenir un modèle basé sur 3 axes dont les critères seraient :

- Un axe personnologique caractérisant la personnalité et la représentation de soi. Certaines valeurs y sont liées : le pouvoir, l'indépendance et la stimulation.
- Un axe des processus représentant l'ensemble des facteurs nécessaires à la décision. L'anxiété décisionnelle y est corrélée.
- Un axe situationniste : rendant compte des dimensions cognitives relatives au monde extérieur.

Nous remarquons qu'en fonction de la proximité ou de l'éloignement des facteurs, le locus de contrôle semble être au point d'origine de la compétence. En étape seconde, nous retrouvons l'estime de soi, l'autonomie et l'anxiété décisionnelle. Les valeurs se situent en dehors du modèle : elles pourraient agir comme facteur de régulation sur l'ensemble des échelles. Sur ce schéma, le point d'origine serait le locus de contrôle qui agirait sur l'estime de soi, les processus et dans une moindre mesure sur le cognitif. Le locus, en tant que façon de percevoir le monde, de se comporter et de le percevoir, pourrait être à l'origine de l'ensemble du processus décisionnel.

4. Etudes monographiques

Avertissement : les extraits du discours ou des écrits des étudiants figurant dans ce chapitre sont reproduits textuellement.

4.1 Raji R

Dans un premier temps, il a fait une synthèse de son parcours scolaire et personnel :

Agé de 19 ans, Raji¹⁴⁴ vit en banlieue parisienne et il décrit sa situation sociale ainsi : « *Nous vivons dans un HLM, dans des conditions difficiles et mes parents ne parlent pas correctement le français* ». Conscient du différentiel entre sa situation initiale et celle d'aujourd'hui en tant qu'étudiant, il va faire le lien avec sa situation scolaire : « *Pourtant à l'école élémentaire, j'étais un élève brillant, j'avais des excellentes notes. Les instituteurs voulaient que je saute une classe en CE1, mais mes parents ne comprenaient rien. Les professeurs remarquaient en moi une certaine maturité et une logique en mathématiques* »

Etablissant le lien entre sa scolarité d'une part et sa maturité en prenant appui sur le contexte (constitué par le jugement des enseignants) « *De plus, j'étais toujours nonchalant d'aller à l'école, car j'aimais ce qu'on faisait, j'étais vraiment intéressé. Mais une fois arrivé au collège, j'étais moins enthousiaste, et je faisais également moins le travail demandé. La maturité que j'avais acquise en primaire était alors en train de régresser au lieu de gagner encore plus d'ampleur.* »

Cette auto-analyse est pertinente : Raji établit un lien de causalité entre une baisse de maturité (sans expliquer toutefois ce que cette notion peut recouvrir) et son passage au collège, éléments qui pourraient s'apparenter à un locus de contrôle externe, justifiant ainsi la baisse de ses résultats scolaires.

Dans les propos qui suivent, nous allons retrouver des éléments de procrastination, qui s'effaceront avec l'approche des examens d'une part et face au jugement désapprouvateur des professeurs d'autre part, qui l'atteint dans son estime de soi : « *Beaucoup de professeurs alors, s'inquiétaient pour moi, car je ne travaillais jamais chez moi(...). En effet, même les professeurs m'ont laissé un avis défavorable. Me sentant alors humilié, je*

¹⁴⁴ Le nom des étudiants a été modifié pour préserver leur anonymat.

me suis sacrifié jour et nuit pendant les deux dernières semaines de révisions, ce qui m'a permis d'avoir un 11 de moyenne au baccalauréat scientifique. »

Dans la partie suivante, nous sommes confrontés à la situation décisionnelle et aux étapes du processus suivi par Raji :

- 1- Affirmation d'une croyance dans un premier temps : *« Il était donc sûr pour moi d'être accepté ».*
- 2- Absence de recherche d'alternatives : *« Dans les autres vœux j'ai mis alors tout et n'importe quoi sans me soucier ».*
- 3- Décision d'inscription en BTS et choix secondaires incohérents
- 4- Confrontation à un refus d'admission de la part de l'établissement scolaire.
- 5- Engagement d'un nouveau processus de choix : *« J'étais alors obligé de trier parmi les facs que j'ai choisies lors des inscriptions post-bac ».*

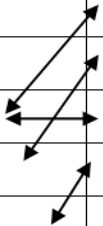
Le verbatim suivant illustre la façon dont le choix vocationnel est influencé par la représentation sociale des études d'une part, et le contexte socioprofessionnel familial d'autre part : *« Comme vous l'avez vu, si je suis à l'université c'est donc par hasard et surtout c'est que j'étais obligé d'aller à l'université. De plus quand on est au lycée, on entend beaucoup de choses à l'égard de l'université. Par exemple on entendait souvent, que « c'est pour les fainéants », ou bien « les étudiants ne vont jamais réussir », etc. Par contre si j'ai choisi l'Université Pierre et Marie Curie spécialement, c'est parce qu'elle avait une certaine réputation, et qu'elle était beaucoup cotée... D'autres raisons viennent s'ajouter aux précédentes, c'est que mes deux sœurs étaient étudiantes, dont une est aujourd'hui professeur de mathématiques au collège et l'autre est actuellement en troisième année.*

L'étudiant, passif au départ, devient actif pour ce qui concerne le choix de son programme d'enseignement : *« Par contre, j'ai choisi personnellement cette matière pour plusieurs raisons. D'une part, car les autres UE proposées ne m'intéressaient pas du tout. D'autre part, il fallait bien que je trouve un intérêt d'aller à la fac et je pensais que cette UE correspondrait alors à mes attentes, car elle s'intitulait « élaborer son projet de formation ». Moi qui suis allé à l'université par hasard, cette UE me servirait alors à merveille. En effet on verra bien par la suite du mémoire qu'elle a alors bien servi. »*

Le projet élaboré était de devenir, comme sa sœur, enseignant en mathématiques en lycée. Ce projet entre en cohérence avec le profil RIASEC de Raji (Social, Entreprenant, Réaliste), mais aussi ses goûts, ses intérêts et son expérience. Il s'exprime ainsi :

« L'expérience se réfère au stage scolaire ou professionnel de 3^{ème}, où on devait intégrer une entreprise pendant une semaine. J'ai alors choisi de passer la semaine dans une école maternelle. Selon moi c'est une expérience réussie, car tout au long de cette semaine, je me suis amusé et j'ai aussi appris à enseigner à des enfants de 4 à 5 ans. Voici alors un tableau récapitulatif de mon expérience réussie où je mets en avant les compétences mobilisées, avec celles attendues par le projet, dans mon cas, professeur. »

Compétences mobilisées pour cette exp.	Compétences attendues pour le projet
Communication aux enfants	Aider les autres
Responsabilité	Expliquer/donner un savoir
Patient	Patient
Etre à l'écoute	Dynamique
Apprendre	Faire preuve d'autorité
Prendre des bonnes initiatives	



Le verbatim de Raji témoigne de l'autonomie acquise par l'étudiant au regard du processus décisionnel qui le concerne et de l'évolution de sa maturité de carrière, bien que les stratégies d'évitement soient encore présentes : « Si on examine ma réflexion sur l'orientation du lycée jusqu'à présent, on voit que j'ai beaucoup changé. En effet même si je suis peu motivé en général, cette UE m'a permis de me donner plus de persévérance et donc je compte bien faire les cinq ans prévus pour obtenir mon master. J'ai toujours aimé apprendre aux gens, que ça soit dans le cadre scolaire ou autre. (...) Les compétences requises du projet sont acquises dans l'ensemble et donc je peux alors y parvenir. Cependant je dois bien tenir compte de la difficulté. Je dois donc redoubler d'efforts. Seul l'échec peut me déstabiliser. Si je redouble par exemple cette année, il est fort probable que je change de cursus et que j'aille en BTS comme prévu. Ou sinon j'irai dans une université où il y aura des meilleurs taux de réussite. »

Raji a passé les épreuves psychométriques du pré-test au début du premier semestre universitaire. Il n'a pas passé le post-test. Ses résultats montrent un score de maturité vocationnelle assez faible (95/200) principalement dû à une méconnaissance des formations et du monde du travail et à une mauvaise représentation de soi (87/200). Les processus (exploration, planification, décision) se situent dans la moyenne de sa catégorie d'âge et de formation. Sur le plan des variables additionnelles, il semble y avoir un équilibre entre les

éléments d'internalité et d'externalité ; le niveau d'anxiété décisionnelle est dans la norme des scores correspondant à son âge et à sa situation ; les sentiments d'efficacité personnelle sont faibles. Une faible autonomie est à noter également, qui pourrait interférer dans les futurs processus.

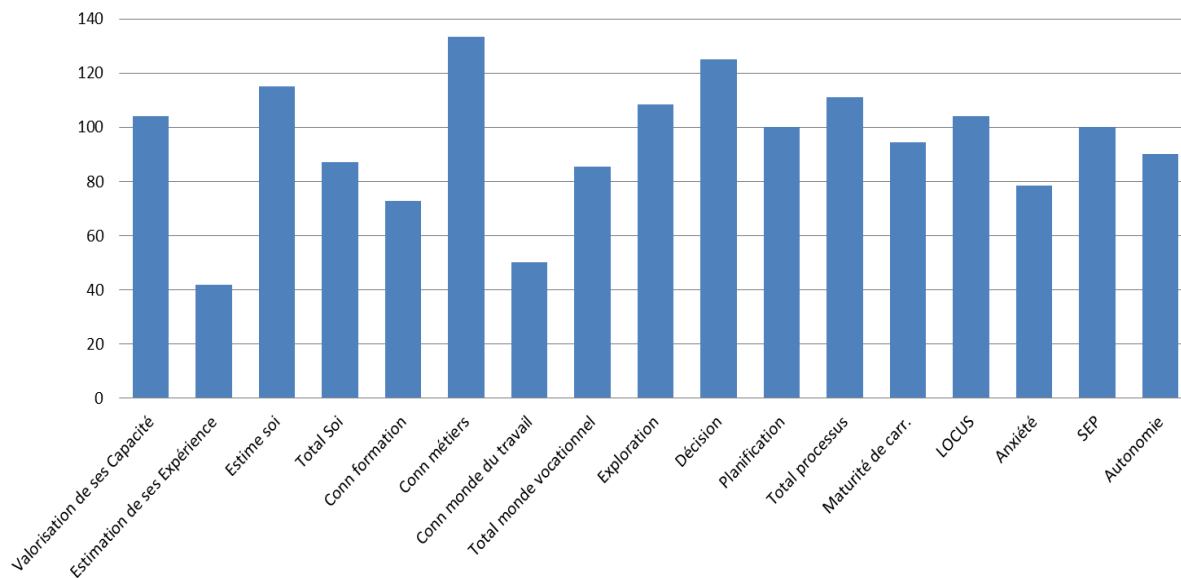


Figure 38 : Résultats du test ECO-SUP élargi aux variables additionnelles

Le travail réflexif autour du portefeuille de compétences a permis à Raji d'élaborer une représentation de soi dont il rend compte en ces termes : « Pour ce qui est des caractéristiques personnelles, mes points forts sont que je suis résistant au stress, à l'anxiété, ainsi qu'une bonne méthode d'apprentissage. En revanche il y a beaucoup de points à améliorer comme le fait que je ne suis pas ponctuel, ou je suis peu motivé. Je dois avoir plus confiance en moi pour essayer de persévérer dans mon projet. Et je n'ai aucune organisation dans le travail. Pour ce qui est des caractéristiques intellectuelles, mes points forts sont que j'ai du bon sens, et une capacité d'analyse. J'ai de même une capacité d'imagination. Par contre, je dois améliorer mon aptitude verbale, ma réactivité, ainsi que ma concentration. En effet je me disperse trop vite. Cela montre que je suis logique, sachant raisonner, calme, détendu patient et attentif aux autres mais que je ne suis pas organisateur, persévérant, minutieux, et que je n'ai pas le souci du détail. »

L'effet de l'action (en tenant compte de la relation « enseignant valideur » – étudiant, correspondant à l'effet de méthode) porte sur la représentation de soi, la connaissance du monde vocationnel et la motivation : « Cette UE que je recommande pour les nouveaux à

l'UPMC, m'a permis d'en connaître beaucoup plus sur les métiers et surtout de me connaître encore mieux. Ma motivation a pris le dessus et j'ai cette envie de réussir et de franchir les barrières. »

La confrontation à la réalité a été opérée par une enquête-métier réalisée auprès d'un enseignant en mathématique. Il est à remarquer que Raji considère cette phase comme essentielle, pouvant en elle-même se substituer en partie à l'action d'orientation, avec des effets sur le développement cognitif aussi bien qu'au niveau de la représentation de soi : *« Elle est sans doute un des protocoles les plus importants de cette UE, car elle me permet de connaître cette fois-ci les vraies facettes du métier. En effet on interviewe alors un professionnel pour savoir pratiquement l'essentiel sur le métier en question : les difficultés, les compétences requises, etc. Cette enquête-métier peut répondre à lui tout seul à la problématique, car elle nous remet en question. »*

Cette première étude nous a permis de suivre l'évolution d'un étudiant dont la construction de la maturité vocationnelle a traversé différentes vicissitudes selon les étapes de son parcours scolaire. Reconnu comme pourvu d'une bonne maturité générale par ses professeurs à l'école élémentaire, il s'est retrouvé au collège à la limite du décrochage scolaire. Après avoir abordé la période de la préparation du baccalauréat avec une stratégie d'évitement, les risques d'échec encourus ont eu un effet sur son estime de soi, ce qui lui a permis de combattre sa tendance à la procrastination.

Dans la période précédant l'entrée à l'université, la maturité initiale de Raji était relativement faible, ce qui s'explique en partie par un déficit au niveau de la représentation de soi et du degré de connaissance vocationnelle, à l'origine d'un processus dysfonctionnel au moment des choix d'orientation post-bac. A ce stade, les processus d'exploration et de cognition n'ont pas été mobilisés et il n'a pas été envisagé de solutions alternatives cohérentes. L'entrée à l'université, l'apprentissage de son « métier d'étudiant », le travail au cours de l'UE sur la représentation de soi ont fait passer Raji de la position de décideur passif au statut de décideur actif, avec une croissance de ses capacités décisionnelles. Le suivi à 6 mois après la fin de l'UE a permis d'apprendre qu'il avait validé le premier semestre universitaire. Il semblerait cependant que Raji n'ait pas poursuivi ses études en seconde année de licence ce qui laisserait supposer soit un échec aux examens du second semestre, soit un décrochage en cours du semestre pour d'autres raisons externes.

4.2 Vanessa R.

Vanessa parle peu de son parcours antérieur, orientant directement l'exposé de sa problématique vocationnelle sur la période suivant l'obtention de son baccalauréat S. Elle s'oriente vers un cursus médecine à l'Université Pierre et Marie Curie avec l'objectif de devenir radiologue ou oncologue. Son choix de l'UPMC était motivé par deux raisons : la notoriété de l'université et la possibilité de bénéficier de la rediffusion des cours en vidéo sur son site Internet. Elle connaît une baisse de sa motivation dès le stage de prérentrée de trois semaines, du fait d'une quantité trop importante de cours de biologie. Une erreur d'orientation semble s'être produite dès le départ, aboutissant à un rapide décrochage : *« L'ambiance de compétition entre étudiants n'était pas très agréable et le programme n'était pas celui auquel je m'attendais. J'ai donc arrêté la médecine pour commencer à chercher une autre formation plus adéquate à mes ambitions tout en suivant par plaisir les cours de physique de la fac. »*

Vanessa a néanmoins mobilisé des processus exploratoires. Elle découvre ainsi *« sur le site de l'Onisep, le métier de radio-physicien qui a particulièrement retenu [son] attention en raison des trois domaines en relation avec ce métier qui [la] passionnent depuis tant d'années : la radioactivité, l'imagerie médicale, et la cancérologie. »*

Ses intérêts étaient clairement identifiés à travers son *« goût pour l'étude des phénomènes physiques de la vie quotidienne, et la compréhension du monde invisible qui nous entoure. »* Ceci l'incite à s'engager dans la formation qu'elle a identifiée pour devenir radio-physicienne. *« Son aspect complet correspond parfaitement à mes attentes d'apprentissage qui me serviront pour devenir radio-physicienne. »*

Le travail autour du portefeuille de compétences¹⁴⁵ et des questionnaires a permis un renforcement de la représentation de soi : *« Mon épanouissement se dévoile dans des occupations qui exigent beaucoup de réalisme, de prudence, d'attention et de concentration. J'ai toujours fait preuve d'une extrême rigueur parfois poussée au perfectionnisme. Ceci est encore amplifié par mon aspiration à réussir ce que je commence, et à me valoriser personnellement au travers de mon efficacité dans les tâches et les responsabilités qui m'incombent. Je me méfie des excès de toute nature, et notamment ceux dus à une imagination mal contrôlée. C'est donc par mon travail et par mes réalisations personnelles que je trouve mon épanouissement »*.

¹⁴⁵ Détaillé en annexes

POINTS FORTS	POINTS D'AMÉLIORATION
Ambitieuse	Autoritaire
Assidue	Décideur
Autonome	Entreprenante
Créative	Force morale
Curieuse	Force physique
Déterminée	Maîtrise de soi
Dynamique	Prise d'initiative
Imaginative	Résistante au stress
Méthodique	<u>Sens de l'urgence</u>
Organisée	
Persévérante	
Réfléchie	

Son processus décisionnel et son mode d'adaptation face à l'anxiété correspondent à un style rationnel et planificateur qui s'inscrit comme un mode relativement stable et qui apparaît également comme habitude apprise au sens de Di Fabio (2006) : « *Face au stress c'est par une réflexion méthodique, approfondie et structurée ainsi que du recul que je cherche à apporter des solutions aux problèmes qui m'affectent. Il n'est pas question pour moi de prendre une décision de façon impulsive. « Prudence » reste mon mot d'ordre. C'est pourquoi je ne m'implique pas dans des responsabilités susceptibles de me dépasser, et cela m'est indispensable.* »

Apport des éléments psychométriques :

Ils ont été considérés par Vanessa comme des outils d'aide et de validation de ses décisions. Elle analyse ainsi son profil RIASEC : « *En fonction de mes motivations, des types d'activités et du style de travail qui me convient, les trois typologies mises en évidence et auxquelles j'appartiens à priori sont : (I) Investigateur, (S) Social, et (A) Artistique* » (elle joue régulièrement du piano classique, NDLR).

Analyse de l'activité

« *J'avais 11 ans, je jouais du piano depuis un an, et mon professeur de musique m'ayant entendu jouer dans la salle de musique pendant les interours, me disait que mon évolution était incroyable. (...) Elle me proposa alors de participer au concert des jeunes talents de Seine-et-Marne ayant lieu un mois plus tard dans une salle de 200 personnes. Elle m'a laissé quelques jours de réflexion et j'ai accepté sa proposition. Au moment venu, la foule était impressionnante, le stress prenait place, mais en reprenant mon souffle j'arrivais à gérer mon stress. Arrivée sur scène, mes mains commencent à trembler, je crains le pire : que je fasse de*

mauvaises notes. Mais au toucher de la première note, je me suis envolée dans un monde de rêve, emportée par ce que je jouais (Sonate De Clémenti opus 36 n°2). C'est ainsi que j'ai réussi à combattre ma timidité et le stress qui m'envahissait au regard des autres. Ce concert fut un succès pour moi et je fus la fierté des professeurs qui m'entendaient. Aujourd'hui, je donne des cours de piano. Je suis très à l'écoute de mes élèves, à qui je donne les meilleurs conseils qui leur permettront d'évoluer le mieux possible. Dans ma vie de chaque jour, ma passion pour le piano y prend sa place comme un jardin pour le jardinier. »

Cette « expérience réussie » laisse transparaître l'anxiété que l'on retrouvera plus tard dans des situations de compétition à l'université de médecine, mais également le dépassement de soi-même, et la fierté d'avoir pu surmonter cette épreuve. Elle associe les compétences mobilisées avec celles requises pour son futur métier de radio-physicien :

Compétences requises pour l'activité	Compétences requises pour le métier
Méthodologie de travail	Précision, et rigueur dans le travail
Sens de l'écoute	Sens de l'écoute
Vivacité d'esprit, Ambition	Etudes longues et sélectives
Assiduité dans le travail	Esprit critique
Gestion du stress	Gestion du stress et des risques d'erreur
Autonomie	Capacité d'organisation et de projets

Son processus de décision se présente comme suit :

1. Recherche des éventualités : *« Après la L1 PCME, deux orientations et deux parcours bi-disciplinaires sont proposés aux niveaux L2 et L3 : - L'orientation « Fondements de la physique » pour les étudiants souhaitant faire de la physique le cœur de leur métier, - L'orientation « Physique et ses interfaces » (PI) pour les étudiants qui conçoivent la physique comme un outil, le parcours Physique et Chimie et le parcours Physique et Mathématiques. »*
2. Choix des issues : *« Pour ma part, je souhaiterais suivre l'orientation « Physique et ses interfaces » afin d'aboutir à une formation menant au métier de radio-physicien, il est nécessaire d'obtenir un master en physique médicale à l'université d'Orsay Paris-Sud 11, relié à l'INSTN (Institut National des Sciences et Techniques Nucléaires)*

implanté sur les centres CEA (Commissariat à l'énergie atomique et aux énergies alternatives) de Saclay. »

3. Planification des étapes : *« Le M1 (Master 1) est commun aux spécialités de deuxième année de master (M2) : Imagerie médicale, Radio-physique médicale. Cependant, seule la spécialité « radio-physique médicale » mène à la profession de radio-physicien. Cette spécialité est disponible selon deux parcours après l'obtention du Master en Physique médicale, il est obligatoire de se présenter aux épreuves d'admission pour tenter d'acquérir le DQPRM (diplôme de qualification en Physique radiologique et médicale). »*

Suivi à 18 mois :

La situation universitaire de Vanessa a évolué favorablement ; elle a validé les première et seconde années de licence de physique. Son projet a évolué car elle suit en parallèle deux licences, à Clermont-Ferrand d'une part (licence de physique des rayonnements) et à l'UPMC à distance d'autre part (licence de physique). Elle explique ainsi le choix de ce double parcours : *« Ça m'apporte à la fois les connaissances générales en physique si jamais je veux aller dans un Master général (une licence de la 1ère université de France ça se néglige pas). Et ça m'apporte à la fois les connaissances dans le domaine qui m'intéresse : les rayonnements et la physique médicale. Les 2 licences ne sont pas liées mais je pense que ça apporterait un gros gros + dans le CV. Surtout si je voudrais poursuivre en thèse après le concours :) Niveau Master je compte faire un Master physique médicale. La M1 à Clermont Ferrand qui porte sur la physique des rayonnements et la M2 peut être à Grenoble, il y a pas mal de réussite au concours et c'est à la fois un Master pro et recherche ce qui me permettrait de faire une thèse en physique après :) Et en parallèle je compte faire un Master Mathématiques fondamentales afin de préparer soit le Cafep soit l'agrégation de maths pour enseigner dans les lycées :) D'une part parce que j'aime enseigner les maths, et d'autre part ça m'aiderait à avoir un petit salaire le temps de faire ma thèse, et de m'installer en physique médicale. C'est également un + pour faire une thèse à l'Institut Gustave Roussy. Du coup dans 3 ans si tout se passe bien je serai diplômée de 2 licences et 2 masters avec obtention du concours et préparation pour l'agrégation de maths). »*

On voit d'une part, que son projet est devenu ambitieux, apparemment cohérent, mais avec un risque de dispersion, et d'autre part, qu'elle envisage en supplément de cette charge de travail, l'agrégation de mathématiques pour devenir enseignante (ceci confirmant la typologie

« investigateur » et « social » du profil RIASEC). La décision prise de suivre les deux licences s'appuie sur des éléments cohérents et réfléchis mais peut être aussi liée à un désir d'autonomie par rapport au contexte familial, comme son choix de faire des études en province pourrait le suggérer.

Analyse des résultats obtenus avec ECO-SUP :

Nous avons pu réaliser une approche longitudinale : en pré-test et 18 mois après.

	Estime	Capacités	Expér.	SOI	Explor.	Planif.	Décision	PROC
2013	160	129	88	126	142	154	125	140
2014	180	143	107	143	130	187	150	156
Variation	20	14	19	18	-12	33	25	15
Pourcentage	13%	11%	22%	14%	-8%	21%	20%	11%

	Conn travail	Conn form.	Conn. Métiers	MONDE	MATURITE	SDC	Auton.	LOC
2013	96	127	167	130	132	150	145	150
2014	150	164	167	160	153	160	156	163
Variation	54	36	0	30	21	10	11	13
Pourcentage	57%	29%	0%	23%	16%	7%	8%	9%

Tableau 81 : Evolution des échelles de la maturité de carrière Mlle R.

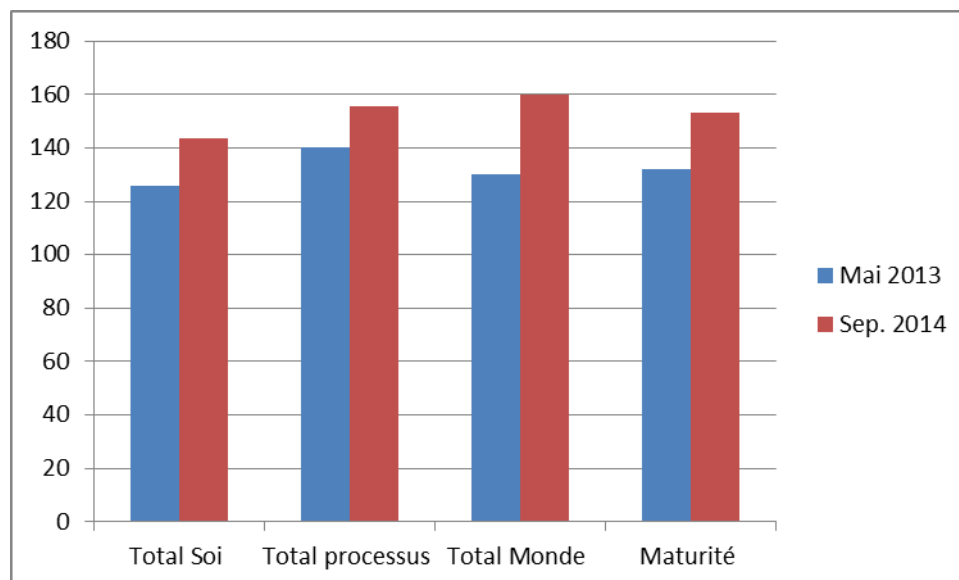


Figure 39 : Evolution des scores des facteurs de la maturité de carrière et des variables additionnelles

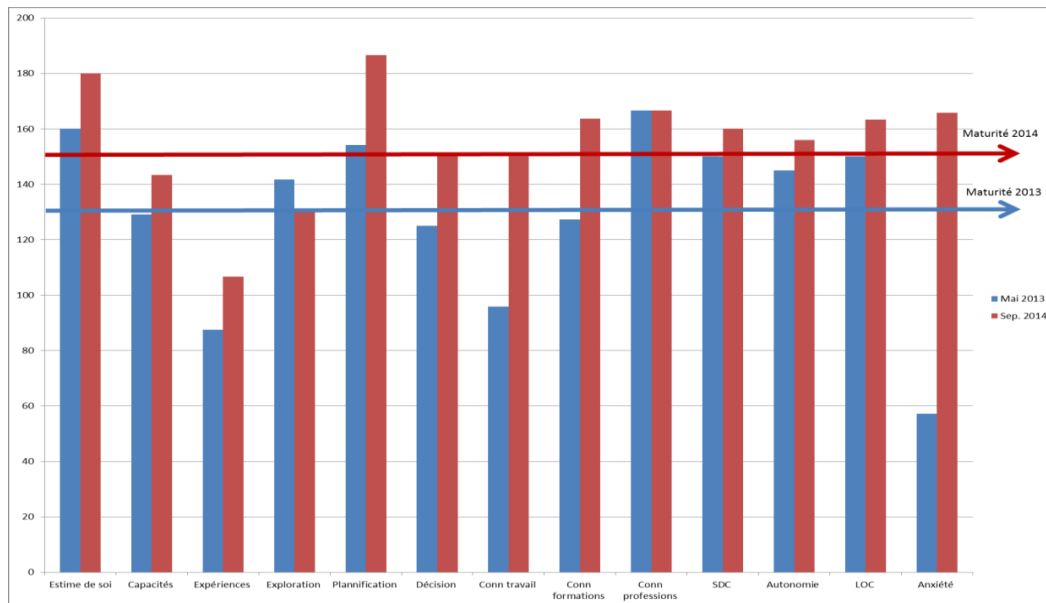


Figure 41 : Evolution des échelles de la maturité et des variables additionnelles (Vanessa R.)

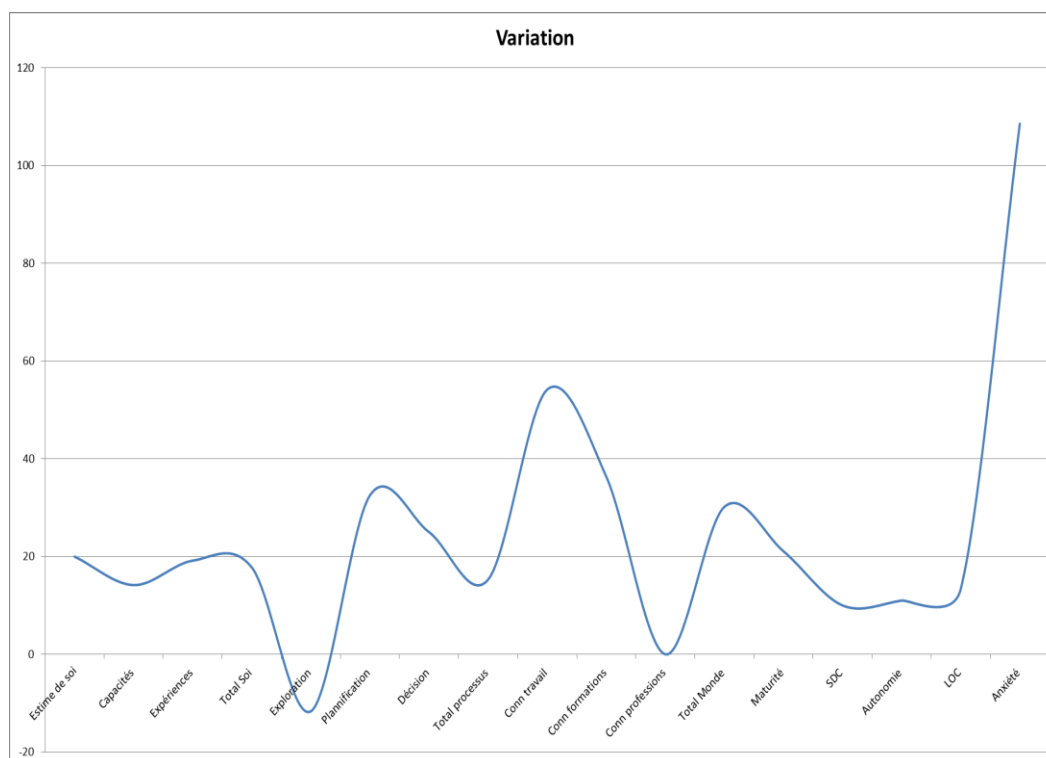


Figure 40 : Variations inter-facteur

Le niveau global de maturité et de capacité décisionnelle a augmenté positivement de 16%. Dans les détails on note une augmentation générale de toutes les échelles (représentation de soi, processus décisionnels, connaissance du monde vocationnel) entre 11 et 23%. Au niveau

des facteurs, il y a une meilleure estime de soi (+13%), de meilleures aptitudes à planifier (+21%)

En revanche on note une variation négative sur les processus d'exploration pouvant être interprétée par le fait que les recherches exploratoires de nouvelles possibilités en dehors de son champ l'intéressaient peu, car elle est restée très centrée sur son domaine. Cette tentative d'explication est néanmoins peu convaincante au regard de la stratégie qu'elle a mise en place depuis et qui lui permet d'envisager une multiplicité de débouchés en intégrant des solutions de repli.

On observe une nette amélioration des facteurs cognitifs qui évoluent favorablement entre 29 et 57%, mais il est à remarquer que ces scores étaient moyens en 2013. Le champ cognitif concernant les professions est identique et n'a pas connu de progression depuis 2013.

Concernant les variables additives :

L'anxiété décisionnelle diminue nettement (-190%), ce qui peut s'expliquer par le fait que la passation du questionnaire en 2013 se situait à une date assez proche des examens. On note une légère augmentation du locus de contrôle interne, qui rend le score assez élevé (150/200). Le départ de Vanessa en province aurait pu être le signe d'un accroissement du désir d'indépendance et d'autonomie. La progression du score autonomie est cependant peu significative (+8%) au regard des actes d'indépendance qu'elle a effectivement posés par le choix non seulement du lieu mais aussi du contenu et des modalités de suivi de ses études (une université en province, un enseignement à distance, un parcours original combinant deux licences).

5. Synthèse des résultats observés

Nous allons reprendre ici les principaux résultats de notre étude.

Les questionnaires utilisés présentent une validité structurale et une fidélité permettant l'exploration de la variation des différents facteurs, échelles et variables additives.

- 1- Les échelles Connaissances des formations et Prise de décision confirment les résultats observés en 2010 car elles ne possèdent pas de cohésion interne suffisante. Cependant elles peuvent jouer un rôle de régulation des autres échelles. De nouvelles études exploratoires seraient nécessaires en modifiant certains items.
- 2- Le modèle initial à 7 facteurs de Forner (2005) adapté au milieu universitaire *via* le test ECO-SUP s'avère fidèle pour représenter la maturité de carrière (ou à décider dans un cadre vocationnel). De manière générale, la maturité de carrière est sensible à l'action d'aide à l'orientation étudiée et évolue positivement sur l'ensemble des facteurs et superfacteur.
- 3- L'action d'orientation aurait un impact principalement méthodologique en favorisant les processus d'exploration et de planification. Ceci pourrait s'expliquer par les objectifs pédagogiques mêmes de l'unité d'enseignement : il s'agit tout autant d'apporter à l'étudiant des méthodes de recherche d'information, d'analyse, de réflexion sur soi et d'aide à la décision (basées notamment sur l'ADVP et l'approche différentielle) que de lui permettre de d'élaborer un contenu de projet précis. Secondairement, cette action d'aide à l'orientation pourrait avoir un impact positif sur l'auto-estimation des capacités et sur la représentation de soi, une représentation de soi diversifiée et positive s'avérant nécessaire à la prise de décision efficace en termes vocationnels. L'échelle d'estime de soi, représentée par le test de Rosenberg, ne semble pas être totalement intégrée dans le modèle de la compétence à s'orienter. On peut supposer qu'elle n'agit pas de manière directe mais comme un facteur de variation des scores de représentation de soi. On aurait pu s'attendre à ce que le score monde (connaissance du monde vocationnel) soit plus élevé, car le contenu de l'unité d'enseignement met l'accent sur la recherche documentaire et les enquêtes métiers.
- 4- L'action d'orientation profite plus à certains qu'à d'autres ; les garçons ayant, en général, une maturité inférieure à celle des filles, progresseront de manière plus sensible.

- 5- La comparaison entre les groupes ayant une variation positive et le groupe présentant des variations faibles, montre que le premier groupe a principalement progressé (au-dessus de la moyenne de variation qui est de 16 sur un total de 200) sur l'échelle des processus via la planification et l'exploration et sur le versant cognitif sur la connaissance du monde vocationnel et des formations. Une évolution moindre a touché l'estime de soi et les processus de décision.
- 6- Les résultats observés entre les valeurs de Schwartz et les échelles de Forner montrent des corrélations trop faibles pour qu'on puisse les intégrer de manière précise dans le modèle de la compétence à s'orienter. Néanmoins nous retiendrons que les valeurs comportementales (Pouvoir, Autonomie et Stimulation) varient de manière positive avec la représentation de soi dans le cadre décisionnel. On notera que plusieurs valeurs peuvent avoir tendance à interférer négativement avec la connaissance du monde vocationnel, la représentation de soi et la maturité de carrière. Il s'agit de la conformité, de la tradition et de la vérité non rationnelle. En allant plus loin, si on superpose les résultats obtenus dans la structure théorique de Schwartz (figure 49) le locus et la valorisation de ses expériences se situent à la fois dans le quadrant des valeurs relatives à l'ouverture au changement et celui de l'affirmation de soi : ces valeurs mettent l'accent sur l'importance de l'indépendance de l'action, de la pensée et des sensations ainsi que sur la recherche de nouvelles expériences, avec la poursuite d'intérêts individuels (Pouvoir). Ces valeurs peuvent être transposées dans le cadre d'une décision vocationnelle où il s'agit de rechercher une opportunité qui provoquerait un changement en termes de nouvelles expériences de travail à vivre et d'accès à un nouveau statut socioprofessionnel. Les valeurs à corrélations négatives sont tout autant intéressantes, car elles se situent dans le champ de la continuité qui intègre les valeurs de conformité et de tradition représentant l'auto-restriction et la résistance aux changements.

Nous pouvons ainsi penser que le processus décisionnel provoque une mobilisation des valeurs de l'individu, valeurs favorables ou opposées au changement que va provoquer la décision. Ces valeurs, antagonistes par essence, vont entrer en conflit et provoquer l'inconfort de la situation décisionnelle (voire de l'anxiété décisionnelle). Ce conflit interne se matérialiserait par une croyance d'efficacité ou de non efficacité (issue de l'auto-estimation de ses expériences et de ses capacités, présentes sur le schéma ci-dessous) dont la résultante serait la décision ou la non-décision, suivant le poids de l'une ou l'autre des parties.

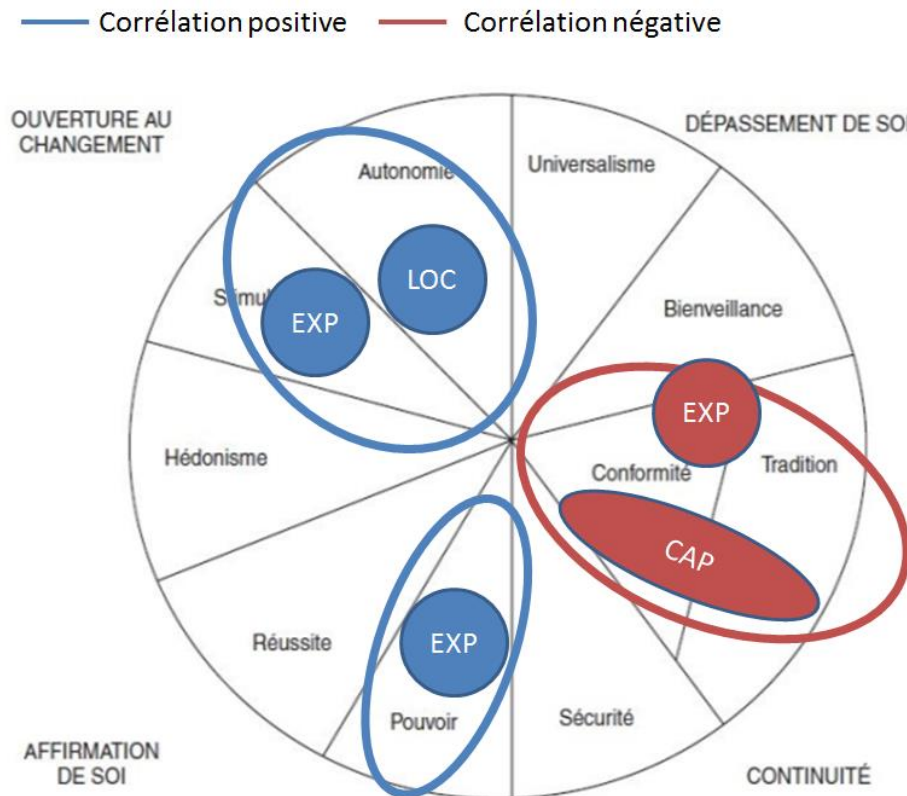


Figure 42 : Positionnement des échelles de la maturité sur le modèle de Schwartz

7- Concernant l'ajout de nouvelles variables au modèle précédent, nous avons constaté que toutes les variables additives sont corrélées significativement avec la maturité au niveau 0.01 (bilatéral), prouvant les effets de celle-ci sur le processus décisionnel en matière d'orientation. Hormis le facteur cognitif appliqué au monde vocationnel, toutes les variables additives sont corrélées avec le facteur processus et la représentation de soi. Le sentiment d'efficacité personnelle ne possède pas une corrélation élevée avec la représentation de soi ni avec les facteurs cognitifs contrairement à ce à quoi on aurait pu attendre. En effet les croyances d'auto-efficacité, en tant que moteur des motivations, ont un rôle dans la régulation de l'action (Bandura, 2010), mais aussi dans l'activation des ressources cognitives, la planification des comportements nécessaires pour agir et contrôler les faits de sa vie. Le SEP, corrélé positivement avec la représentation de soi, jouerait un rôle de régulation dans différentes actions et notamment dans le domaine du choix professionnel, certainement via les processus avec lesquels nous avons noté une forte corrélation (0.654). Le rôle de l'autonomie (Auzoult, (2010) et du locus de contrôle

dans le processus décisionnel est confirmé de par l'importance de leurs différentes corrélations positives avec les échelles et facteurs de la maturité. L'anxiété décisionnelle a des liens étroits avec les processus décisionnels et la représentation de soi. Ceci confirme les travaux de Forner.

- 8- D'après les résultats observés, les facteurs additifs ont donc bien des effets sur les processus décisionnels, ce qui nous permet de soutenir l'existence d'un modèle général de la compétence à s'orienter, structuré comme une métacompétence. Les facteurs additifs n'interfèrent pas seulement sur la maturité mais sont intégrés dans sa structure même qui aboutit ainsi à ce modèle général. La maturité de carrière ne s'entend plus comme une compétence d'orientation mais comme une composante de la compétence d'orientation.
- 9- Nous avons supposé l'existence d'un processus dynamique de la compétence à s'orienter basé sur un *continuum* allant de l'indécision à la décision. Nos résultats n'ont pas pu confirmer cette hypothèse. De nouvelles études seraient nécessaires pour explorer plus avant cette dimension.

Discussion et conclusion

1. Discussion

A l'origine, nous nous sommes appuyé sur notre pratique d'enseignant¹⁴⁶ et de conseiller en bilan de compétences¹⁴⁷ qui nous a permis de construire progressivement cette recherche basée sur quatre questions : (1) à quel point une personne est-elle prête à faire des choix pertinents en matière de formation ? (2) D'où proviennent les effets observés à l'issue d'une action d'aide à l'orientation (bilan de compétences, unités d'enseignement de développement de projet) ? (3) Peut-on mesurer ces effets ? (4) Qu'est-ce qu'un bon choix, une décision efficace, notamment en bilan de compétences ? A toutes ces questions, il semble exister autant de réponses que de modèles, notamment ceux de Crites, (1969), Westbrook et *al.* (1971), Forner et Dosnon, (1991), et la tentation fut grande - velléités et ambitions au début de notre thèse - de pouvoir réunir ceux-ci dans un modèle général de décision vocationnelle.

1.1 Rechercher des réponses...

Pour répondre à ces questions, nous avons organisé notre recherche de la manière suivante :

Dans la première partie de ce travail, nous avons exploré les diverses approches théoriques qui tentent actuellement d'expliquer les mécanismes existant dans le domaine de l'orientation. Nous avons approché le développement de la carrière au travers de divers théories développementales et sociocognitives en analysant les processus qui portent l'individu, dans les rôles et scènes de son existence. La compréhension de ces mécanismes développementaux nous a amené progressivement à la notion de choix professionnel, qui nous a conduit au mécanisme de la prise de décision vocationnelle, celle-ci se définissant comme l'ensemble des processus permettant le passage du réversible à l'irréversible et suivant une logique spécifique.

Dans la seconde partie de notre travail, nous avons distingué les principaux facteurs qui agissent sur la compétence à s'orienter. Pour cela nous avons séparé notre analyse en deux approches : la première consistait à décrire et comprendre ce qui entrave le développement de la compétence à s'orienter, notamment les difficultés décisionnelles, la procrastination et l'indécision vocationnelle. La seconde approche, a au contraire, permis d'approcher les

¹⁴⁶ En DUT GEA : GRH et psychosociologie des organisations, en DUT GLT gestion financière, à l'université : UE d'aide à l'orientation

¹⁴⁷ Dans le cadre d'un Cibe

variables qui pouvaient influencer positivement la compétence à s'orienter : le locus de contrôle, de par les liens avec la maturité de carrière, (Fournier, Drapeau et Thibault, 1995, Gardner, 1981), le sentiment d'efficacité personnelle (Lent et Brown, 1996), l'autonomie (Auzoult, 2010, 2012), la configuration de la représentation de soi (Guichard, 2004, Huteau, 2007), l'estime de soi (Bandura, 2010, Dozot, Piret, Romainville, 2009).

Après avoir analysé l'aspect structural de la compétence à s'orienter, nous avons observé sa mobilité au travers des effets induits par les actions de conseil d'orientation. Nous avons remarqué que de nombreux facteurs que nous avons identifiés dans les chapitres précédents étaient soumis à variation, avant et après une action d'accompagnement, ce qui nous a amené à émettre l'hypothèse qu'il existait un aspect multivarié et dynamique de la compétence d'orientation, hypothèse que nous avons souhaité valider par une approche expérimentale.

Ceci nous a conduit à effectuer une étude empirique en deux phases : la première en observant la variabilité de la compétence à s'orienter au travers des effets reçus au cours d'une action d'aide à l'orientation. Les résultats obtenus nous ont confirmé qu'il y avait une réelle mobilité de la maturité de carrière et qu'elle pouvait être réversible, donc bidirectionnelle. La seconde expérimentation a consisté à observer la variation de facteurs additionnels et notamment des valeurs au cours d'une action d'orientation. Les résultats ont montré une variation significative pour certaines d'entre elles.

1.2 ... Pour une bonne décision ?

Les premières réponses sont venues chronologiquement avec Parsons (1909) qui a posé les bases d'un choix professionnel pertinent comme étant une triangulation de trois entités : connaissance de soi, connaissance du monde du travail et processus de raisonnement réaliste. On peut en déduire que la qualité de la décision en termes d'efficacité, sera dépendante de la qualité des informations acquises et de leur traitement. Cette capacité à pouvoir prendre des décisions efficaces dans le champ de l'orientation, amène à la notion de compétences à pouvoir s'orienter, permet d'en postuler l'existence, d'en cerner les effets, mais pas de la définir ni de la mesurer. Cette compétence est aujourd'hui assimilée à ce que Super (1957) nommait la maturité vocationnelle et plus tard, la maturité de carrière, définie comme un état préparatoire aux prises de décision en matière de formation et d'emploi, définition qui permet d'en délimiter le périmètre. Mais le monde du travail a évolué, le contexte socioprofessionnel, les outils technologiques et de communication et les méthodes de travail rendent difficilement transposables à cette conception. A la question de savoir quelle serait une bonne décision,

trois réponses sont envisageables d'après Forner (2012) : (1) la personne elle-même prendrait cette décision de manière autonome, ce qui laisse une grande part à la subjectivité. (2) Une seconde option serait que la meilleure décision permettrait une adaptation ultérieure optimale, ce qui nécessite de faire des études longitudinales pour estimer les critères de satisfaction, mais ne peut en aucun cas répondre à une problématique immédiate. (3) La troisième réponse porterait sur les différentes phases d'élaboration de la décision (Blanchard & Soidet 2013) : plus la décision aura suivi les phases d'exploration et de synthèse des éventualités, de planification des étapes, plus la représentation de soi sera positive, meilleure sera cette décision.

1.3 Proposition d'un modèle général

Aux côtés des variables traditionnelles de la maturité de carrière, nous avons pu constater les effets et interactions d'autres variables, tant dans la littérature que d'un point de vue empirique ; la question est de savoir si les variables observées qui sont corrélées avec la maturité ont une activité modératrice (Bernaud, 1998) ou bien si elles sont incluses dans un processus décisionnel global. Pour notre part, nous défendons le second point, c'est-à-dire l'existence d'un modèle général de la compétence à s'orienter : décider efficacement de son choix d'orientation ne nécessite pas seulement une bonne représentation de soi, une connaissance des professions et des formations et un bon raisonnement, mais aussi de mettre en œuvre ces processus avec autonomie et de croire à la fois en son efficacité personnelle et au fait que les performances obtenues dépendent principalement de soi. L'ensemble du modèle est présenté à la figure 43.

1.4 Un modèle hiérarchique

Suivant le modèle de Crites (1976), Forner et Dosnon (1991) ont construit une conception de la maturité de carrière sous la forme d'un modèle hiérarchique qui distingue un facteur général de développement, puis trois facteurs de groupes au second niveau : processus (compétences), représentation de soi et connaissance du monde vocationnel. Y sont associées des variables de premier niveau : planification, exploration et décision pour l'échelle des processus, connaissance des formations, des métiers et du monde du travail pour l'échelle de connaissance du monde vocationnel. L'analyse factorielle sur nos échantillons a permis de retrouver les 3 axes sur lesquels se répartissent la majorité des variables. En réorganisant l'emplacement des variables selon leur proximité corrélative, nous avons émis l'hypothèse qu'il existe également 3 dimensions qui s'expriment sous la forme d'un axe personnologique

(sentiment d'efficacité personnelle, capacités, expérience et estime de soi), d'un axe des processus (anxiété décisionnelle, planification et exploration), et d'un axe situationniste (autonomie, connaissance du monde du travail et des professions).

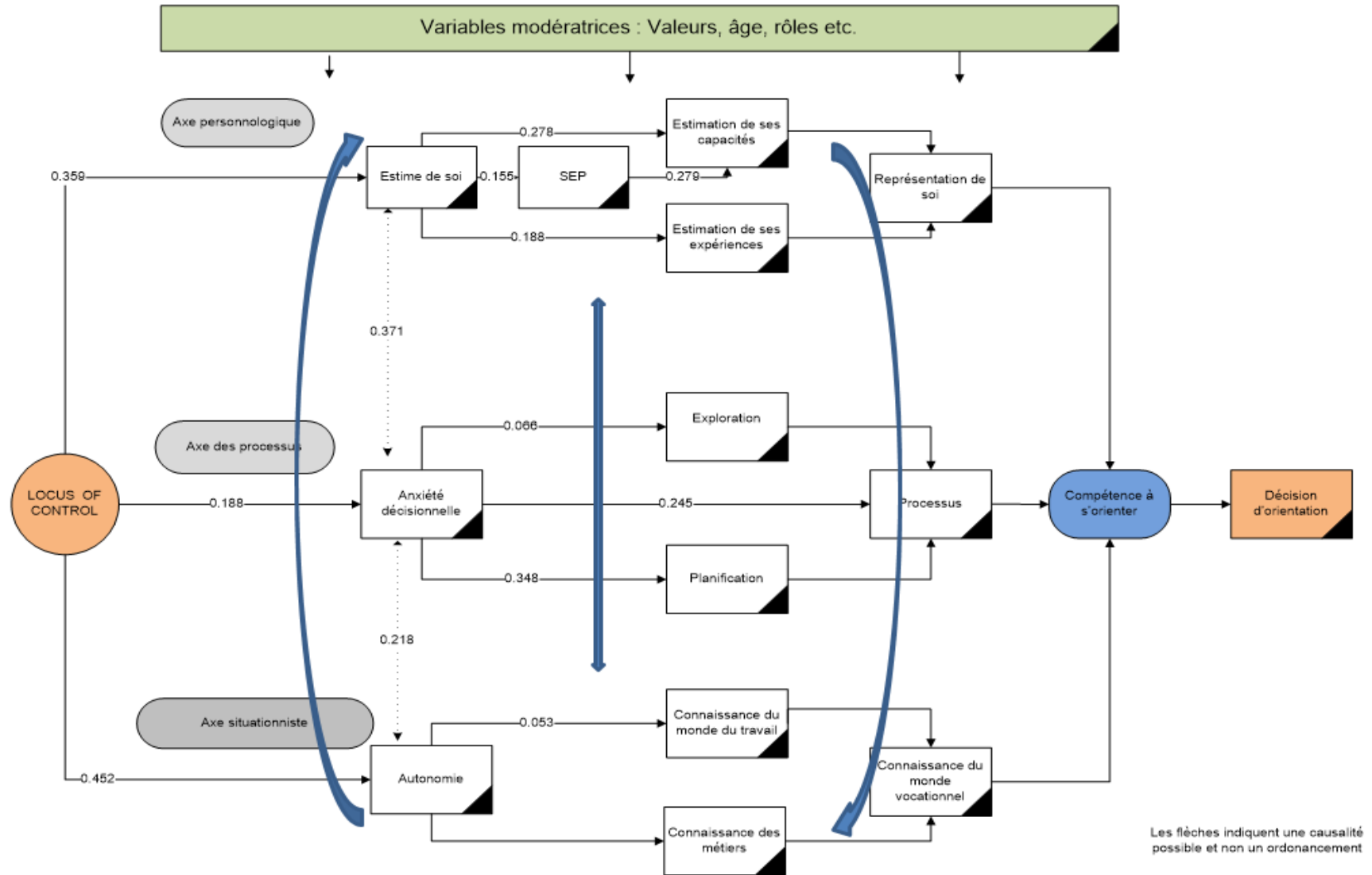


Figure 43 : Proposition du modèle général de la compétence à s'orienter

Comme le suggère Tourette-Turgis (1996), le terme situationnisme « désigne une situation dans laquelle deux personnes entrent en relation, l'une faisant explicitement appel à l'autre en lui exprimant une demande aux fins résoudre des problèmes qui la concernent », ce qui peut s'appliquer au moment du « faire-face » à la recherche d'informations qui impose d'être dans l'agir vers l'autre. L'autonomie est liée à cet axe à dominante cognitive (connaissance des métiers et du monde du travail) et impose au sujet d'aller au-devant des personnes pour obtenir les informations nécessaires à sa future décision. L'axe des processus contient la variable anxiété décisionnelle, en corrélation avec les comportements d'exploration et de planification. Cette échelle « alimente et norme » les processus personnologiques liés à la connaissance de soi et du monde extérieur (situationniste). Le dernier axe, personnologique, est composé du sentiment d'efficacité personnelle, de l'estime de soi et de l'auto estimation de ses capacités.

1.5 Un modèle multivarié

Nous avons vu (dans la littérature et dans nos résultats) l'impact de plusieurs variables, également hiérarchisées au sein des différents axes. La première catégorie de variables serait modératrice, en interaction avec les composantes de la représentation de soi, *via* l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle.

Nous retrouvons de nombreuses variables situationnelles et personnelles dont les différents rôles tenus au cours de l'existence (Super, 1957) et l'âge. Ce dernier critère n'est pas corrélé avec la maturité de carrière, mais a un effet indirect sur l'estime de soi (Bernaud, 1998) et les valeurs (Schwartz, 2006). Comme le suggérait cet auteur, les valeurs instrumentales influent sur les comportements permettant d'arriver à des objectifs et seraient au plus proche de la décision d'orientation. Proches de l'agir, elles interviennent, certes, dans le processus décisionnel (principalement avec la représentation de soi), mais leur rôle principal se situerait davantage au niveau d'une régulation des composantes de la compétence à s'orienter (sur chacun des trois axes). Nous pensons que le processus décisionnel provoque une mobilisation (activation) des valeurs de l'individu, valeurs favorables (valeurs de stimulation et d'autonomie) ou opposées (tradition et conformité) au changement que va provoquer la décision. Ces valeurs, antagonistes par essence vont entrer en conflit, provoquer l'inconfort de la situation décisionnelle et pourraient engendrer de l'anxiété décisionnelle.

La seconde catégorie concerne les variables actives qui affectent directement les composantes de la maturité. Nous retrouvons le locus de contrôle, corrélé significativement

avec la maturité de carrière (Fournier, 1985), qui se définit comme une manière de percevoir le monde et la conception de soi, le but étant de s'adapter en émettant des actions qui ne sont pas nécessairement liées à des objectifs externes. Ces appréciations et croyances du devenir, basées sur des facteurs d'internalité ou d'externalité, décrivent comment les individus diffèrent dans leur perception de la réalité sur ce qui détermine leur réussite dans une activité particulière. Il est aujourd'hui admis que le locus de contrôle est une dimension importante de la personnalité, relativement stable dans le temps et qui donc serait intégré à l'ensemble des axes processus, personnologique et situationniste. La manière de percevoir le monde qualifierait le mode de décision dès l'origine sur les composantes situationnistes et personnologique et à moindre effet sur les processus.

L'autonomie peut être considérée comme une compétence, construite sur une conceptualisation et une socialisation très différenciées. Elle est très corrélée avec la maturité (Auzoult, 2010) et il semble cohérent de l'intégrer dans le modèle général. L'autonomie doit se voir sous plusieurs aspects comme une forme d'expression de soi et dans la formulation de ses intérêts et de ses valeurs (Auzoult, 2007), mais également en fonction du contexte scolaire ou professionnel (Gasparini, 2009). Cette pluralité de l'autonomie pourrait laisser penser que selon le contexte, une même personne peut apparaître plus ou moins autonome, d'où l'hypothèse d'une relation trait - état de l'autonomie comme celle existant pour l'anxiété décisionnelle. Ainsi nous pouvons percevoir une personne très autonome dans différents domaines de sa vie et peu autonome dans la prise de décision vocationnelle, comme nous l'observons parfois en situation de bilan de compétences.

L'anxiété décisionnelle a été observée chez de nombreux auteurs (Forner, 2007, 2009, 2010, Janis, 1980, Blanchard, 2008, 2013) qui la définissent comme un état d'inconfort accompagné d'une certaine forme d'anxiété générée spécifiquement par les questions d'orientation professionnelle. La dichotomie structurale entre « anxiété-trait » (de personnalité) et « anxiété-état » (généralisé) sur le processus de décision est assez difficile à réaliser et certaines recherches n'aboutissent pas toujours aux mêmes résultats, mais l'ensemble des travaux converge vers le fait que l'anxiété est associée seulement à quelques formes d'indécision. On peut tout à fait envisager, dans le cadre du modèle du *continuum*, que l'anxiété interfère dans le processus décisionnel et nous pourrions émettre l'hypothèse qu'elle aurait un poids important dans l'échelle des processus.

Le sentiment d'efficacité personnelle est intégré (Blanchard, 2010, Bandura, 2006) dans la représentation de soi et est donc naturellement proche qualitativement des échelles d'estime de soi et d'auto estimation de ses capacités et expériences, présentes dans le modèle hiérarchique de Forner. Nous l'avons intégré dans le modèle, avec un risque de redondance, ce qui nous permet d'observer des variations internes dans l'échelle de représentation de soi.

1.6 Un modèle dynamique

Nous avons perçu la variabilité de la compétence à s'orienter au travers de quatre aspects : (1) le premier par les effets observés, au cours d'action d'aide à l'orientation, (Oliver et Spokane, 1988, Bernaud, 1998, 2010, Gaudron et Bernaud, 1997, Bernaud et Di Fabio, 2010, Gerrieux et Carayon, 1996, Gaudron et *al.*, 2001. Kop et *al.* 1997), de manière bidirectionnelle car le contenu des représentations sur soi s'enrichit en cours d'un bilan de compétences mais peut retrouver son niveau initial 6 mois après la prestation, (Ferrieux et Carayon, 1996, Gaudron, Bernaud et Lemoine, 2001). (2) Le second aspect concerne le processus dynamique et continu de la décision vocationnelle décrit par Van Esbroeck¹⁴⁸ et *al.* (2005). Ce modèle est basé sur un maxi-cycle qui décrit une série de mini-cycles dans un cycle général, avec quatre boucles¹⁴⁹ opérant avec les différents facteurs. (3) Le troisième aspect concerne les différentes méthodes d'aide à la décision vocationnelle, outils méthodologiques pour favoriser la mise en place d'une décision efficace et donc la mobilité de cette compétence. (4) Dans notre démarche empirique nous avons mesuré les effets d'une unité d'enseignement (universitaire) d'aide à l'orientation et pu valider les différentes hypothèses émises concernant la variation du facteur général de maturité et de ses composantes.

Nous avons également émis l'hypothèse d'un modèle basé sur un *méta-continuum* qui irait de l'indécision¹⁵⁰ à la décision en suivant un processus dynamique, continu et réversible :

¹⁴⁸ cf. 2^{ème} partie § 4.1.4

¹⁴⁹ La première (1) part du point d'origine (départ de la problématique) et se dirige vers l'une ou l'autre des activités ; la seconde (2) est un mouvement interactif entre les trois types d'exploration ; la troisième (3) amène à la synthèse liée à la phase de spécification, cette phase s'achève quand le processus décisionnel commence à se mettre en œuvre ; la quatrième (4) correspond à la phase de décision mais avec un retour possible sur les phases antérieures

¹⁵⁰ S'appuyant sur les travaux de Dosnon (1996) qui rappelle que diverses études ont apprécié des corrélations entre la dimension indécision et les dimensions de la maturité tel que la planification, l'exploration

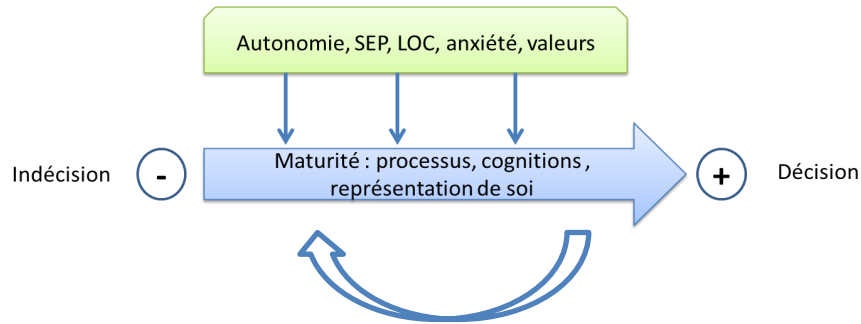


Figure 44 : Hypothèse de l'aspect dynamique de la compétence à s'orienter

Schéma qui pourrait se compléter avec la superposition d'autres *continuums* tel celui du locus de contrôle ou de l'autonomie.

professionnelle, le développement de l'identité ou l'estime de soi (corrélations négatives), la timidité, la peur de réussir ou l'externalité du contrôle (corrélations positives).

2. Un modèle utile pour autre chose ?

2.1 Structurer les pratiques universitaires

Ce modèle permet, également, d'apprécier les besoins des personnes et des groupes en matière de préparation aux décisions d'orientation. Il va au-delà de l'approche différentielle de l'ADVP¹⁵¹ usuellement utilisée à l'université, pour trois raisons : (1) il prend en compte des variables supplémentaires notamment modératrices ; (2) nous allons au-delà des étapes d'exploration, de cristallisation, de spécification et de réalisation ; (3) nous allons au-delà du choix rationnel, base de cette méthode. Des méthodologies d'aide à l'orientation pourraient être conséquentes de ce modèle général par la prise en compte du développement de l'autonomie, des processus d'internalité et le renforcement des croyances d'efficacité, composantes associées transversalement à des actions de sensibilisation, d'exploration (de soi et de l'environnement) par exemple.

L'analyse de toutes les variables en situation de counseling, par exemple en bilan de compétences, permettrait d'avoir deux effets : au niveau du consultant, avoir un diagnostic précis des difficultés vocationnelles, et pour l'accompagnateur, cela mettrait en exergue les paramètres sensibles sur lesquels il accentuerait la thématique de certaines séances dans un *continuum* prévu après la phase d'investigation.

2.2 Application dans d'autres domaines

Ce modèle est-il utilisable pour autre chose que l'orientation professionnelle (en marketing ou en gouvernance d'entreprise) ? Nous le pensons ; le sentiment d'efficacité personnelle, le locus de contrôle, la recherche des informations et la planification sont des éléments complémentaires qui pourraient s'inscrire dans des modèles existants. Pour prendre une bonne décision, quel que soit le champ de celle-ci, il faudrait avoir des connaissances suffisantes à propos de toutes les éventualités, pouvoir planifier celles-ci, agir avec l'autonomie nécessaire à la prise de décision, croire en son efficacité pour pouvoir faire un choix opportun, ne pas être dépendant d'une anxiété décisionnelle excessive et avoir une représentation de soi satisfaisante.

¹⁵¹ Activation du développement vocationnel et personnel

2.3 Construire un outil d'évaluation

En terme d'outil d'évaluation, il serait possible d'étendre l'outil ECO-SUP sur trois axes : (1) associer les variables additives au modèle afin d'avoir une mesure globale de la compétence à s'orienter ; (2) modifier les items afin de permettre une évaluation tout au long de la vie professionnelle, jusqu'à la phase de désengagement ; (3) effectuer une comparaison de ce nouvel outil dans d'autres pays francophones. Ce modèle permettrait aussi d'évaluer les pratiques d'aide à l'orientation de manière plus précise et de comparer les niveaux d'un groupe avant et après, par exemple, une séance d'information, un bilan ou un stage.

2.4 Des perspectives de recherche

Ce modèle général de la compétence à s'orienter devrait être éprouvé (avec le questionnaire modifié) en situation avant et après une pratique d'orientation, ce qui permettrait de percevoir la mobilité de l'ensemble des variables. Nos résultats expérimentaux ont pu caractériser notre modèle, mais ne permettent pas de valider la configuration interne du questionnaire, il serait nécessaire de corriger, voire de retirer certains items ou des échelles non représentatives (nous pensons à l'estime de soi et à la connaissance des formations par exemple). D'autres axes mériteraient d'être approfondis : le premier concerne la différenciation entre l'autonomie en tant qu'état et l'autonomie vocationnelle en tant que trait, différenciation qui n'existe pas aujourd'hui mais que nous percevons en situation de consulting. Le second concerne le principe du *continuum* et de la mobilité des variables entre l'indécision et la décision, dans lequel nous pourrions observer, à partir d'une épreuve d'indécision, l'EDV (Forner, 2009) et de décision ECO-SUP (Forner & Dulu, 2011) modifié à 13 variables, la mobilité des facteurs (au cours d'une action d'accompagnement) dans différentes phases temporelles : avant, au milieu, à l'issue de l'action et 6 mois après.

3. Pour conclure

Que nous apportent les résultats que nous avons obtenus dans cette recherche ? Ils montrent d'abord que la notion de compétence à s'orienter se présente comme une structure flexible, ouverte, sensible à plusieurs variables internes et contextuelles. Ils montrent également que la variabilité, la réversibilité et le dynamisme de cette compétence s'inscrivent structurellement dans le soi comme un système dynamique, ensemble de manière « d'être, d'agir et d'interagir en lien avec la représentation de soi dans un certain contexte » (Guichard, 2004). Avons-nous réellement approché les processus de la compétence à s'orienter, est-ce un modèle ambitieux supplémentaire qui s'ajoute à ceux qui existent déjà ? Nous pensons avoir mis en évidence certains processus et composantes qui influent sur le processus de décisions vocationnelles et nous avons essayé de construire une structure compatible avec les modèles existant sans les remettre en cause. Les modèles doivent être considérés comme des outils d'aide à la décision dans un accompagnement qui place l'individu au centre du dispositif et le prépare à affronter un avenir fondamentalement incertain ; nous défendons un modèle idéal du jeune décidé qui a construit de manière autonome une connaissance intégrée de soi et du monde, qui a une perception internalisée de la réalité sur ce qui détermine ses réussites ou ses échecs, a achevé sa phase d'évaluation des possibles, et a retenu l'option la plus intéressante pour lui-même en lien avec son environnement. Ce modèle se doit d'être remis en question dans l'individualité du sujet, ses projets et son devenir, car le danger serait de confondre la gestalt de la pratique avec le sujet dans laquelle les processus de perception et de représentation du conseiller risqueraient de juxtaposer ces éléments sans les structurer. Du tout vers l'unité, ou une démarche holistique de l'orientation.

Bibliographie

- Abric J. C. (2003). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociales* (7^e éd., p.205-223). Paris : Presses universitaires de France.
- Ambroise, B. (2009). Socialité, assujettissement et subjectivité : la construction performative de soi selon Judith Butler. Dans Jouan, M., et Laugier, S. (dir.), *Comment penser l'autonomie ?* (p 109-128). Paris : Presses universitaires de France.
- Annot, A. (2010a). Journées Nationales Universitaires de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Repéré à : <http://interfaces-competences.fr/?p=919>
- Annot, A. (2010b). Les enseignants s'interrogent sur leur mission d'orientation et d'insertion. Repéré à <http://www.univ-angers.fr/fr/index.html>
- Aubret, J., & Blanchard, S. (2010). *Pratique du bilan personnalisé* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Aubret, J., & Demouge, N. (2007). *Orientation des adultes et formation tout au long de la vie*. Paris : L'Harmattan.
- Auzoult, L. (2007). L'autonomie, conceptions et pratiques. *Pratiques psychologiques*, 14, 237-245
- Auzoult, L. (2010). Validation d'une échelle de mesure de la situation autonomie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39 (2), 197-217.
- Auzoult, L., Abdellaoui, S., & Lheureux, F. (2012). Représentation de l'autonomie dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41 (4), 547-570.
- Baudouin, N., Blanchard, S., & Soncarrieu, T. (2004). L'entretien de conseil en orientation : présentation de trois types d'entretien. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10, 293-306.
- Bandura, A., (2007) *Auto-efficacité* (2^e éd.). Bruxelles : De Broeck
- Beauvois, J., & Dubois, N. (1988). The norm of internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology*, 18(4), 299-316.
- Bernaudo, J. L., & Caron, M. (2004). Un modèle différentiel des préférences vis-à-vis de la relation d'aide en orientation professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33 (1), 103-123.

- Bernaud, J. L., & Lemoine, C. (2012). *Traité de psychologie du travail et des organisations*. Paris : Dunod.
- Bernaud, J. L., & Priou, P. (1993). *Inventaire des intérêts professionnels de Rothwell-Miller*, forme révisée. Paris : ECPA.
- Bernaud, J. L., Di Fabio, A., & Saint-Denis, C. (2010). Effets subjectifs du conseil en orientation et satisfaction des usagers : une analyse des processus et des déterminants. *Canadian Journal of Counseling*, 44 (3), 307-325.
- Bernaud, J. L. (1998). Les modérateurs des effets du bilan de compétences : une approche individuelle et situationnelle. *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, 48 (4), 263-73.
- Betz, N. E. (2008). Advances in vocational theories. In S. D. Brown & R. W. Lent (dir.), *Handbook of counseling psychology* (p.357-374). Hoboken, NJ : Wiley.
- Blanchard, S. (2008). Introduction : sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 5-27.
- Blanchard, S., Dosnon, O., Forner, Y., & Sontag, J. C. (2000). Aider à la décision d'orientation des lycéens face à l'incertitude. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/50.htm>
- Blanchard, S., & Soidet, I. (2013). L'aide aux choix et à la prise de décision : éclairages de la théorie sociale cognitive. Dans Olry-Louis, I., Guillon., V. & Loarer, E. (dir.), *Psychologie du conseil en orientation* (p. 331-361). Bruxelles : De Boeck.
- Borras, I. (1988). *Le conseil en orientation, de 1914 à nos jours*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Borras, I., Berthet, T., Campens, E., & Romani, C. (2008). Le pilotage de l'orientation tout au long de la vie : le sens des réformes. *Nef-Cereq*, 29, 7-48.
- Boujut, E., & Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36 (2), 157-177.
- Boutinet, J. (2013). Préface. Dans Olry-Louis, I., Guillon., V. & Loarer, E. (dir.). *Psychologie du conseil en orientation* (p. 15-20). Bruxelles : De Boeck.

- Bujold, C., & Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Bujold, C., & Gingras, M. (2010). Un nouveau paradigme pour l'orientation : perspectives, limites et défis. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39 (1), 73-86.
- Cadet, B., & Chasseigne, G. (2009). *Psychologie du jugement et de la décision*. Bruxelles : De Boeck.
- Calori, R., & Sarnin, P. (1993). Les facteurs de complexité des schémas cognitifs des dirigeants. *Revue Française de Gestion*, 93, 86-94.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M.; Lavalley, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-Concept Clarity : Measurement, Personality Correlates, and Cultural Boundaries : *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (1), 141-156.
- Carr, A., Rossier, J., Rosselet, J. G., Massoudi, K., Bernaud, J. L., Ferrari, L., & Roche, M. (2014). The Career Indecision Profile: Measurement equivalence in two international samples. *Journal of Career Assessment*, 23, 123-137.
- Chauvin, C., Letirand, F., & Delhomme, P. (2007). Corrélat sociocognitifs de la prise de décision en situation d'interaction dynamique. *Le travail humain*, 70, 33-65.
- Chester Spell, S., & Bezrukova, K. (2010). Genre et prise de décision et performance. *Travail, genre et sociétés*, 23, 191-199.
- Clerfeuille, F. (2002). *L'espace attitudinal des consommateurs : étude des interactions des composantes cognitive, affective et conative*, repéré à http://www.escp-eap.net/conferences/marketing/pdf_2002/clerfeuille.pdf
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica- Anthropos.
- Cozic, M. (2008). Anti-réalisme, rationalité limitée et théorie expérimentale de la décision. *Cahiers de recherche de l'IHPS, cahier DRI-2008-01*
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology*. New York : McGraw-Hill.
- Danvers, F. (2007). Quelques paradigmes fondamentaux de l'orientation dans la vie. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*.

- Danvers, F., Demouge, N., Havet, I., & Olivier, G. (2006). *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*. Lille : Septentrion.
- Di Fabio, A., & Bernaud, J. L. (2010). Un nouveau paradigme pour la construction de la carrière au 21^e siècle : bienvenue ! *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39 (1) ; 111-118.
- Di Fabio, A., & Busoni, L. (2006). Covariation des styles décisionnels : perception d'échec cognitif, estime de soi ou traits de personnalité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35 (3), 363-385.
- Dose, E., Fournier, S., & Desrumaux, P. (2014 août, soumis). Dans Mayer, V., & Di Fabio, A. M. (dir.). *Counseling : quels effets des prestations d'orientation sur l'indécision vocationnelle ?* Paris : L'Harmattan.
- Dozot, C., Piret, A., et Romainville, M. (2009). L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38 (2), 205-230.
- Dulu, O., Forner, Y., & Loarer, E. (2014). Evaluer l'efficacité des actions de conseil en orientation. Dans Lhuillier, D. (coord.). *Qualité du travail, qualité au travail* (p. 89-98). Paris : Octares.
- Dumora, B. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents : sa pertinence et ses limites. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39 (1), 119-136.
- Dupont, P., Gingras, M., Marceau, D. (2002). *Guide pour l'information et l'orientation scolaires et professionnelles. Annexe I - L'approche orientante: contributions des théories et des études reliées au développement de carrière*. Repéré à http://gpsao.educ.usherbrooke.ca/documents/iosp_annexe_I.pdf
- Faurie, I. (2012). Sentiments d'efficacité personnelle et dynamique du projet professionnel. *Psychologie du travail et des organisations*, 18 (1), 37-60.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.
- Le locus de contrôle. Repéré à <http://www.lesmotivations.net/spip.php?article110>
- Forner, Y. (2004) A propos de l'indécision . *Carriérologie* (8), 2-17

- Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le travail humain*, 3 (70), 213-234.
- Forner, Y. (2009). *Epreuve de Décision Vocationnelle – EDV*. Paris : Eurotests.
- Forner, Y. (2010). L'évaluation de l'indécision vocationnelle : l'EDV-9 (forme S). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39 (4), 2-12
- Forner, Y., & Dosnon, O. (1991). La maturité vocationnelle : le processus et son évaluation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20 (2), 203-218.
- Forner, Y., & Dulu, O. (2011). *ECO-SUP : une Echelle de Compétences en Orientation dans l'enseignement supérieur*. Paris : Eurotests.
- Forner, Y., & Dulu, O. (2012). ECO-SUP : une Echelle de Compétences en Orientation pour l'enseignement supérieur : la maturité de carrière à l'université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41 (2), III-XXII.
- Forner, Y., Gasqueres, L., Nafati, S., & Tintillier-Pauwels, C. (2005). La maturité de carrière à la fin du collège : construction et validation d'un instrument d'évaluation. *Questions d'Orientation*, 2, 59-68.
- Forner, Y., & Vrignaud, P. (1996). Décision d'orientation assistée par ordinateur ; l'apport de l'informatique à l'analyse des processus. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25 (1), 31-55.
- François, P. (2009). Sentiment d'efficacité personnelle et attente de résultat : perspectives pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38 (4), 475-498.
- François, P., & Botteman, A. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, 8 (3), 519-543.
- Gadbois, C. (1969). Choix professionnel et conception de soi. *L'année psychologique*, 2, 599-614.
- Gangloff, B., & Soudan, C. (2013). Locus of Control ou Locus of Distribution ? Une application en milieu professionnel. *Humanisme et Entreprise*, 72, 57-72.

- Gasparini, R., Joly-Rissoan, O., & Dalud-Vincent, M. (2009). Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens. *Revue française de Pédagogie*, 168 (juillet-août-septembre), 93-109.
- Gati, I., & Asher, I. (2001). *The PIC model for career decision making : Prescreening, In-depth exploration, and Choice*. (Vol. Contemporary models in vocational psychology). F. T. L. Leong, A. Barak., 7-54
- Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Peretz, L., & Gadassi, R. (2010). From career decision-making styles to career decision-making profiles : a multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 277-291.
- Gaudron, J. P. (2013). L'échelle des sentiments d'auto-efficacité aux décisions de carrière - forme courte : une adaptation française pour lycéens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42, 199-219.
- Gaudron, J. P., Bernaud, J. L., Lemoine, C. (2001). Evaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : les effets individuels du bilan de compétences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 485-510.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity : Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge : Polity Press.
- Gingras, M., & Chagnon, D. (1997). Motivation et orientation : un but significatif ? *Natcon papers/Les Actes du Conat*, 203-214. Toronto: Colloque national touchant le développement de carrière, Career Centre, University of Toronto.
- Gingras, M., Dupont, P. (1990). Les besoins des finissants de l'école secondaire en matière d'éducation à la carrière. *Revue internationale les sciences de l'éducation*, 5 (6), 67-93.
- Ginzberg, E., Axelrad, S., & Herma, J.-L. (1951) *Occupational choice : An approach to a general theory*. New York : Columbia University Press.
- Gribbons, W. D. & Lohnes P.R. (1964). Relationships awrong mesures of readiness for vocational planning. *Journal of counselling Psychology*, 19(a), 13-19
- Guglielmi, D., Fraccaroli, F., & Pombeni, M. L. (2004). Les intérêts professionnels selon le modèle hexagonal de Holland. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33 (3), 409-427.

- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), 499-533.
- Guichard, J. (2010). Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ? *Questions d'orientation*, 4, 13-40.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle*. Paris : Dunod.
- Guillon, V. (2013). Les effets ou indicateurs d'efficacité du counseling de carrière. Dans Olry-Louis, I., Guillon, V. & Loarer, E. (dir.), *Psychologie du conseil en orientation* (p. 131-158). Bruxelles : De Boeck.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36 (2), 137-156.
- Hammer, B., & Wach, M. (2003). *La structure des valeurs est-elle universelle ?* Paris : L'Harmattan.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14 (2), 119-133.
- Hatton, E., Letournel, & S., Stri, A. (2014). *Hôpital vers une réforme réussie*. Paris : Presses des Mines.
- Herson, S. (2013). *Autonomie : être reconnu dans sa faculté de décider*. Repéré à http://www.espace-ethique-alzheimer.org/ressourcesdocs_ethiquesoins_herson_autonomie.php
- Hilton, T. L. (1962). Career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 9(4), 291-298.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choice : a theory of vocational personalities and work environments* (3^e éd.). Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.
- Jouan, M. (2010). L'autonomie, entre aspiration et injonction : un idéal ? *ERES / Vie sociale*, 1, 41-58.
- Kop, J. L., Dickes, P., Desprez, W., Bachacou, H., Danton, G., & Moriconi, T. (1997). L'évaluation des effets du bilan de compétences par les bénéficiaires. *Connexions*, 70 (2), 95-108

- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, G.-B. (1976). A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist*, 6 (1), 71-81.
- Lazarus, R., & Saunie, R. (1978). *Définition du mot coping*. Repéré à <http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Coping>
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (1), 57-90.
- Levant-Bol, L., & Moliner, P. (2010). La norme de motivation intrinsèque dans la représentation sociale des études. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39 (4).
- Leyrit, H. (2013). *L'inventaire des valeurs de Schwartz : un outil pédagogique pour l'orientation ?* Repéré à http://www.academia.edu/6113884/LINVENTAIRE_DES_VALEURS_DE_SCHWARTZ_UN_OUTIL_PEDAGOGIQUE_POUR_LORIENTATION
- Lhotellier, A. (2003). Tenir conseil. Délibérer pour agir. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32 (1), 165-166.
- Loarer, E., Lautrey, J., Huteau, M., & Chartier, D. (1995). Effet d'une méthode de remédiation cognitive (le Programme d'Enrichissement instrumental de Feuerstein) sur une population d'adultes faiblement qualifiés. *Enfance*, 48 (2), 263-271.
- Lunel, P. (2007). *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle - Pour un nouveau pacte avec la jeunesse*. Repéré sur le site de la Documentation Française : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000262/0000.pdf>
- Maillard, M. (2014). La procrastination ennemie des étudiants. Repéré à http://campus.lemonde.fr/campus/article/2014/10/09/la-procrastination-ennemie-des-etudiants_4503749_4401467.html
- McIlveen, P. J., Burton, L., & Beccaria, G. (2012). A Short Form of the Career Futures Inventory. *Journal of Career Assessment*, 21 (1), 127-138.
- Michaud, G., Dionne, P., & Beaulieu, G. (2007). L'efficacité du bilan de compétences. *Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 41 (3), 173-185.

- Michaud, G., & Savard, R. (2013). Evaluation des démarches de Bilan de Compétences en contexte de petites et moyennes entreprises. *Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 47 (2), 155-168.
- Michaud, G., Savard, S., Goyer, L., Paquette, S., & Prévost, D. (2013). *Indicateurs communs : transformer la culture d'évaluation des services en employabilité. Rapport de recherche de l'expérimentation au Québec*. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et Collectif de recherche en counseling et développement de carrière (CRCDC), Université de Sherbrooke.
- Mitchell, L., & Krumboltz, J. (1996). Krumboltz's Learning Theory of Career Choice and Counseling. In Brown. Dans D. Brown & L. Brooks (dir), *Career Choice and Development* (3^e éd.). San Francisco : Jossey-Bass
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1987). The effects of Cognitive Restructuring and Decision-Making Training on Career Indecision. *Journal of Counseling and Development*, 66(4), 171-174.
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). *Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs*. Paris : IREDU.
- Obajtek, S. (2013). *L'orientation active à l'université : acteurs, représentations, pratique*. Paris : AREF.
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome : What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35 (4), 447-462.
- Paquet, Y. (2009). *Psychologie du contrôle*. Bruxelles : De Boeck.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston : Houghton Mifflin
- Pasquier, D., & Lucot, J. C. (1999). Une nouvelle échelle de localisation du contrôle - interne externe, N.E.L.C.-I.E. *Pratiques Psychologiques*, 2, 77-84.
- Patton, W., & McMahon, M. (1999). *Career Development and Systems Theory : A New relationship*. Belmont, CA, US: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Perron, J. (1972). Psychologie des valeurs : résultats et visées d'un programme de recherche en milieu québécois. *Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 6 (2), 83-94.

- Perron, J. (1974). Les valeurs en éducation : vers un portrait psycho-social de l'étudiant québécois. *Conseiller canadien*, 8 (1), 23-35
- Peterson, G., Sampson, J. P., Reardon, R. C., Lenz, & J. G. (2013). *Core Concepts of A Cognitive Approach to Career Development and Services*. Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development. Repéré à [http://www.career.fsu.edu/documents/cognitive information processing](http://www.career.fsu.edu/documents/cognitive%20information%20processing)
- Pianelli, C. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2, 241-274.
- Pujol, J. C. (2000). *L'orientation, la famille et l'adolescent : conformité et différenciation*. (Thèse de doctorat inédite), Université Bordeaux 2.
- Riverin-Simard, D. (1996). Le concept du chaos vocationnel : un pas théorique à l'aube du XXI^e siècle ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25 (4), 467-487.
- Roberge-Blanchet, S. (1996). *L'album de conte et l'estime de soi chez les enfants*. Repéré à <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/formation/theorie3.htm>
- Savickas, M. L. (1997) Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The career development quaterly*, 03 (45). 247-259
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi., S., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A. E. M., & Bignon, C. (2010). Construire sa vie : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39 (1), 5-39.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47, 929-968.
- Simon, H. (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. *The Quarterly Journal of Economics*, 69 (1), 99-118.
- Stassart, M. (1989). *Décision, non-décision, indécision ? Eclairage multidimensionnel des facteurs susceptibles d'influencer la maturité vocationnelle des étudiants en fin de cycle secondaire supérieur*. Repéré à <http://hdl.handle.net/2268/61253>

- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, 282-298.
- Tarondeau, J. (2002). *Le management des savoirs* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France - Que sais-je ?
- Tourette-Turgis, C. (1996). *Le counseling*. Paris : Presses universitaires de France - Que sais-je ?
- Vallieres, F. & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.
- Van Esbroeck, R., Tibos, K., & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 5-18.
- Verplanken, B., & Holland, R. (2002). Motivated Decision Making : Effects of Activation and Self-Centrality of Values on Choices. *Behavior Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (3), 434-447.
- Verplanken, B., Trafimow, D., Khusid, I. K., Holland, R. W., & Steentjes, G. M. (2009). Different selves, different values: effects of self-construal on value activation and use. *European Journal of Social Psychology*, 39, 909-919.
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, 56-67.
- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (1988). Normative Decision Model. Repéré à <http://faculty.css.edu/dswenson/web/LEAD/vroom-yetton.html>
- Westbrook, B. W., Parry-Hill, J. W., & Woodbury, R. W. (1971). The Development of a measure of vocational Maturity. *Educational and Psychological measurement*, 31, 541-543.
- Wheeler, D., & Janis, L. (1980). *A practical guide for making decision*. New York : The Free Press.

Annexes

Expérimentation

Effectif

Statistiques

	Age	Sexe	UFR
N Valide	665	665	665
Manquante	0	0	0
Moyenne	19,64	1,57	1,90
Médiane	19,00	2,00	2,00
Ecart-type	2,697	,495	,599
Variance	7,274	,245	,359
Aplatissement	35,420	-1,926	-,267
Erreur std. d'aplatissement	,189	,189	,189
Minimum	16	1	1
Maximum	47	2	3
Somme	13059	1044	1263

Sexe

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Garçons	282.00	42.90	42.90	42.90
Filles	376.00	57.10	57.10	100.00
Total	658.00	100.00	100.00	

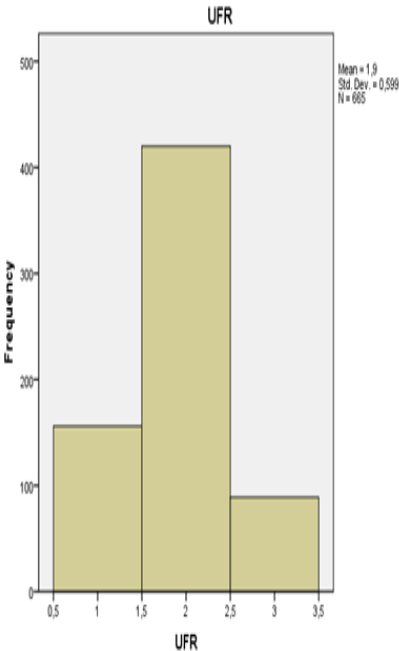
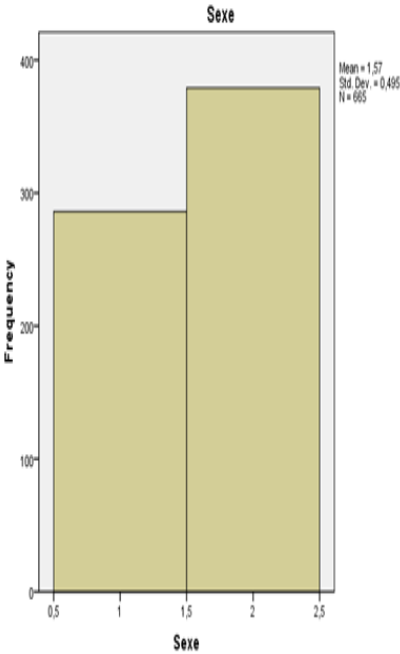
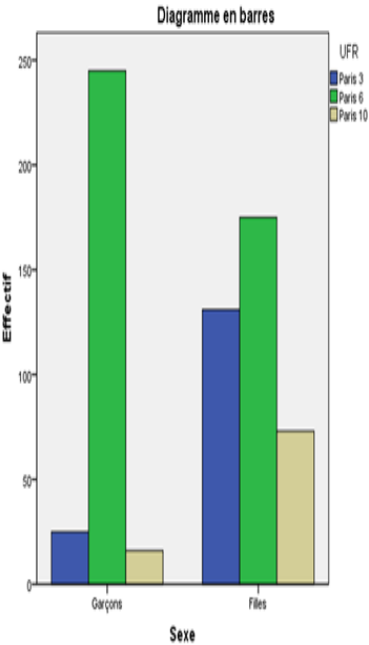
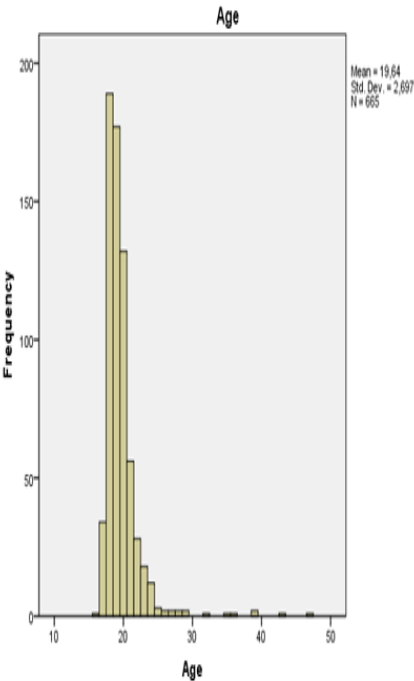
Sexe * UFR

Sexe	UFR			Total
	Lettres	Sciences	Psychologie	
Garçons	22.00	244.00	16.00	282.00
Fille	131.00	175.00	70.00	376.00
Total	153.00	419.00	86.00	658.00

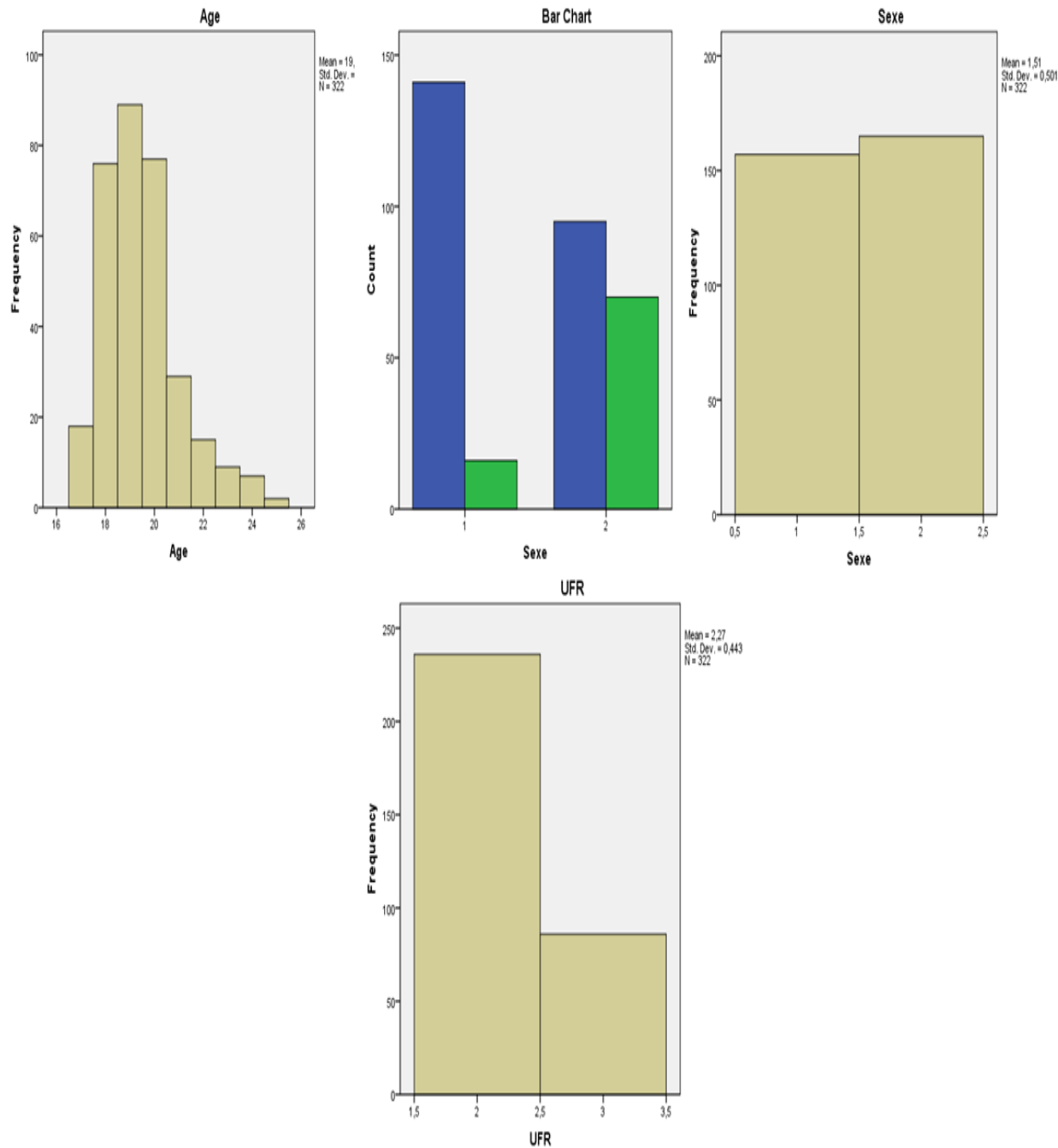
Age

Age	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
16.00	1.00	0.20	0.20	0.20
17.00	34.00	5.20	5.20	5.30
18.00	189.00	28.70	28.70	34.00
19.00	177.00	26.90	26.90	60.90
20.00	132.00	20.10	20.10	81.00
21.00	56.00	8.50	8.50	89.50
22.00	28.00	4.30	4.30	93.80
23.00	18.00	2.70	2.70	96.50
24.00	12.00	1.80	1.80	98.30
25.00	3.00	0.50	0.50	98.80
26.00	2.00	0.30	0.30	99.10
27.00	2.00	0.30	0.30	99.40
28.00	2.00	0.30	0.30	99.70
29.00	2.00	0.30	0.30	100.00
Total	658.00	100.00	100.00	

Première expérimentation (modèle à sept facteurs)



Seconde expérimentation (modèle à treize facteurs)



Distribution de l'ensemble des items (n = 322)

ES101

	Frequen cy	Perce nt	Valid Percent	Cumulative Percent
0	9	2,8	2,8	2,8
1	47	14,6	14,6	17,4
2	118	36,6	36,6	54,0
3	124	38,5	38,5	92,5
4	24	7,5	7,5	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ES102

	Frequen cy	Perce nt	Valid Percent	Cumulative Percent
0	23	7,1	7,1	7,1
1	69	21,4	21,4	28,6
2	65	20,2	20,2	48,8
3	84	26,1	26,1	74,8
4	81	25,2	25,2	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ES103

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	2	,6	,6	,6
1	10	3,1	3,1	3,7
2	81	25,2	25,2	28,9
3	182	56,5	56,5	85,4
4	47	14,6	14,6	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ES104

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
1	15	4,7	4,7	4,7
2	71	22,0	22,0	26,7
3	168	52,2	52,2	78,9
4	68	21,1	21,1	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ES105

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	7	2,2	2,2	2,2
1	34	10,6	10,6	12,7
2	53	16,5	16,5	29,2
3	126	39,1	39,1	68,3
4	102	31,7	31,7	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ES106

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	28	8,7	8,7	8,7
1	48	14,9	14,9	23,6
2	69	21,4	21,4	45,0
3	74	23,0	23,0	68,0
4	103	32,0	32,0	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ES107

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	2	,6	,6	,6
1	12	3,7	3,7	4,3
2	65	20,2	20,2	24,5
3	157	48,8	48,8	73,3
4	86	26,7	26,7	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ES108

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	46	14,3	14,3	14,3
1	68	21,1	21,1	35,4
2	63	19,6	19,6	55,0
3	88	27,3	27,3	82,3
4	57	17,7	17,7	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ES109

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	10	3,1	3,1	3,1
1	17	5,3	5,3	8,4
2	39	12,1	12,1	20,5
3	86	26,7	26,7	47,2
4	170	52,8	52,8	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ES110

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	9	2,8	2,8	2,8
1	40	12,4	12,4	15,2
2	84	26,1	26,1	41,3
3	130	40,4	40,4	81,7
4	59	18,3	18,3	100,0
Total	322	100,0	100,0	

CF101

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	265	82,3	82,3	82,3
1	6	1,9	1,9	84,2
2	51	15,8	15,8	100,0
Total	322	100,0	100,0	

CF102

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	231	71,7	71,7	71,7
1	6	1,9	1,9	73,6
2	85	26,4	26,4	100,0
Total	322	100,0	100,0	

CF103

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	216	67,1	67,1	67,1
1	4	1,2	1,2	68,3
2	102	31,7	31,7	100,0
Total	322	100,0	100,0	

CF104

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	124	38,5	38,5	38,5
1	4	1,2	1,2	39,8
2	194	60,2	60,2	100,0
Total	322	100,0	100,0	

CF105

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	23	7,1	7,1	7,1
1	4	1,2	1,2	8,4
2	295	91,6	91,6	100,0
Total	322	100,0	100,0	

CF106

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	52	16,1	16,1	16,1
1	5	1,6	1,6	17,7
2	265	82,3	82,3	100,0
Total	322	100,0	100,0	

CF107

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	150	46,6	46,6	46,6
1	7	2,2	2,2	48,8
2	165	51,2	51,2	100,0
Total	322	100,0	100,0	

CF108

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	190	59,0	59,0	59,0
1	7	2,2	2,2	61,2
2	125	38,8	38,8	100,0
Total	322	100,0	100,0	

CF109

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	186	57,8	57,8	57,8
1	6	1,9	1,9	59,6
2	130	40,4	40,4	100,0
Total	322	100,0	100,0	

CF110

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	278	86,3	86,3	86,3
1	7	2,2	2,2	88,5
2	37	11,5	11,5	100,0
Total	322	100,0	100,0	

CF111

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	257	79,8	79,8	79,8
1	6	1,9	1,9	81,7
2	59	18,3	18,3	100,0
Total	322	100,0	100,0	

PD101

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	6	1,9	1,9	1,9
1	18	5,6	5,6	7,5
2	31	9,6	9,6	17,1
3	98	30,4	30,4	47,5
4	169	52,5	52,5	100,0
Total	322	100,0	100,0	

PD102

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	29	9,0	9,0	9,0
1	52	16,1	16,1	25,2
2	78	24,2	24,2	49,4
3	110	34,2	34,2	83,5
4	53	16,5	16,5	100,0
Total	322	100,0	100,0	

PD103

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	30	9,3	9,3	9,3
1	102	31,7	31,7	41,0
2	112	34,8	34,8	75,8
3	53	16,5	16,5	92,2
4	25	7,8	7,8	100,0
Total	322	100,0	100,0	

PD104

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	9	2,8	2,8	2,8
1	46	14,3	14,3	17,1
2	75	23,3	23,3	40,4
3	114	35,4	35,4	75,8
4	78	24,2	24,2	100,0
Total	322	100,0	100,0	

PD105

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	16	5,0	5,0	5,0
1	126	39,1	39,1	44,1
2	120	37,3	37,3	81,4
3	43	13,4	13,4	94,7
4	17	5,3	5,3	100,0
Total	322	100,0	100,0	

PD107

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	7	2,2	2,2	2,2
1	32	9,9	9,9	12,1
2	88	27,3	27,3	39,4
3	113	35,1	35,1	74,5
4	82	25,5	25,5	100,0
Total	322	100,0	100,0	

PD108

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	1	,3	,3	,3
1	8	2,5	2,5	2,8
2	25	7,8	7,8	10,6
3	130	40,4	40,4	50,9
4	158	49,1	49,1	100,0
Total	322	100,0	100,0	

PD109

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	11	3,4	3,4	3,4
1	20	6,2	6,2	9,6
2	47	14,6	14,6	24,2
3	136	42,2	42,2	66,5
4	108	33,5	33,5	100,0
Total	322	100,0	100,0	

PD110

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	41	12,7	12,7	12,7
1	139	43,2	43,2	55,9
2	104	32,3	32,3	88,2
3	30	9,3	9,3	97,5
4	8	2,5	2,5	100,0
Total	322	100,0	100,0	

PD111

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	15	4,7	4,7	4,7
1	56	17,4	17,4	22,0
2	85	26,4	26,4	48,4
3	100	31,1	31,1	79,5
4	66	20,5	20,5	100,0
Total	322	100,0	100,0	

PD112

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
0	1	,3	,3	,3
1	12	3,7	3,7	4,0
2	29	9,0	9,0	13,0
3	156	48,4	48,4	61,5
4	124	38,5	38,5	100,0
Total	322	100,0	100,0	

LOC101

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	7	2,2	2,2	2,2
,5	25	7,8	7,8	9,9
1,0	49	15,2	15,2	25,2
1,5	159	49,4	49,4	74,5
2,0	82	25,5	25,5	100,0
Total	322	100,0	100,0	

LOC102

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	92	28,6	28,6	28,6
,5	112	34,8	34,8	63,4
1,0	74	23,0	23,0	86,3
1,5	38	11,8	11,8	98,1
2,0	6	1,9	1,9	100,0
Total	322	100,0	100,0	

LOC103

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	11	3,4	3,4	3,4
,5	28	8,7	8,7	12,1
1,0	108	33,5	33,5	45,7
1,5	120	37,3	37,3	82,9
2,0	55	17,1	17,1	100,0
Total	322	100,0	100,0	

LOC104

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	10	3,1	3,1	3,1
,5	48	14,9	14,9	18,0
1,0	126	39,1	39,1	57,1
1,5	91	28,3	28,3	85,4
2,0	47	14,6	14,6	100,0
Total	322	100,0	100,0	

LOC105

	Frequen cy	Perce nt	Percent	Cumulative Percent
,0	26	8,1	8,1	8,1
,5	83	25,8	25,8	33,9
1,0	83	25,8	25,8	59,6
1,5	90	28,0	28,0	87,6
2,0	40	12,4	12,4	100,0
Total	322	100,0	100,0	

LOC106

	Frequen cy	Perce nt	Percent	Cumulative Percent
,0	9	2,8	2,8	2,8
,5	32	9,9	9,9	12,7
1,0	57	17,7	17,7	30,4
1,5	122	37,9	37,9	68,3
2,0	102	31,7	31,7	100,0
Total	322	100,0	100,0	

LOC107

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	10	3,1	3,1	3,1
,5	48	14,9	14,9	18,0
1,0	88	27,3	27,3	45,3
1,5	117	36,3	36,3	81,7
2,0	59	18,3	18,3	100,0
Total	322	100,0	100,0	

LOC108

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	3	,9	,9	,9
,5	15	4,7	4,7	5,6
1,0	57	17,7	17,7	23,3
1,5	160	49,7	49,7	73,0
2,0	87	27,0	27,0	100,0
Total	322	100,0	100,0	

LOC109

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	7	2,2	2,2	2,2
,5	22	6,8	6,8	9,0
1,0	68	21,1	21,1	30,1
1,5	114	35,4	35,4	65,5
2,0	111	34,5	34,5	100,0
Total	322	100,0	100,0	

LOC110

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	19	5,9	5,9	5,9
,5	57	17,7	17,7	23,6
1,0	106	32,9	32,9	56,5
1,5	86	26,7	26,7	83,2
2,0	54	16,8	16,8	100,0
Total	322	100,0	100,0	

LOC111

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	14	4,3	4,3	4,3
,5	26	8,1	8,1	12,4
1,0	119	37,0	37,0	49,4
1,5	97	30,1	30,1	79,5
2,0	66	20,5	20,5	100,0
Total	322	100,0	100,0	

LOC112

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	11	3,4	3,4	3,4
,5	45	14,0	14,0	17,4
1,0	105	32,6	32,6	50,0
1,5	115	35,7	35,7	85,7
2,0	46	14,3	14,3	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ANX101

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	63	19,6	19,6	19,6
,5	111	34,5	34,5	54,0
1,0	60	18,6	18,6	72,7
1,5	66	20,5	20,5	93,2
2,0	22	6,8	6,8	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ANX102

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	30	9,3	9,3	9,3
,5	66	20,5	20,5	29,8
1,0	82	25,5	25,5	55,3
1,5	98	30,4	30,4	85,7
2,0	46	14,3	14,3	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ANX103

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	42	13,0	13,0	13,0
,5	75	23,3	23,3	36,3
1,0	71	22,0	22,0	58,4
1,5	88	27,3	27,3	85,7
2,0	46	14,3	14,3	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ANX104

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	50	15,5	15,5	15,5
,5	137	42,5	42,5	58,1
1,0	64	19,9	19,9	78,0
1,5	52	16,1	16,1	94,1
2,0	19	5,9	5,9	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ANX105

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	40	12,4	12,4	12,4
,5	109	33,9	33,9	46,3
1,0	75	23,3	23,3	69,6
1,5	70	21,7	21,7	91,3
2,0	28	8,7	8,7	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ANX106

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	70	21,7	21,7	21,7
,5	105	32,6	32,6	54,3
1,0	65	20,2	20,2	74,5
1,5	48	14,9	14,9	89,4
2,0	34	10,6	10,6	100,0
Total	322	100,0	100,0	

ANX107

	Frequen cy	Perce nt	Percent	Cumulative Percent
,0	40	12,4	12,4	12,4
,5	94	29,2	29,2	41,6
1,0	74	23,0	23,0	64,6
1,5	74	23,0	23,0	87,6
2,0	40	12,4	12,4	100,0
Total	322	100,0	100,0	

Résultats universitaires

	Frequen cy	Perce nt	Percent	Cumulative Percent
,0	18	5,6	5,6	5,6
,5	52	16,1	16,1	21,7
1,0	151	46,9	46,9	68,6
1,5	83	25,8	25,8	94,4
2,0	5	1,6	1,6	96,0
3,0	13	4,0	4,0	100,0
Total	322	100,0	100,0	

SDC101

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	27	8,4	8,4	8,4
,5	82	25,5	25,5	33,9
1,0	169	52,5	52,5	86,3
1,5	38	11,8	11,8	98,1
2,0	6	1,9	1,9	100,0
Total	322	100,0	100,0	

AUT101

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	11	3,4	3,4	3,4
,5	50	15,5	15,5	18,9
1,0	83	25,8	25,8	44,7
1,5	104	32,3	32,3	77,0
2,0	74	23,0	23,0	100,0
Total	322	100,0	100,0	

AUT102

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	29	9,0	9,0	9,0
,5	75	23,3	23,3	32,3
1,0	94	29,2	29,2	61,5
1,5	78	24,2	24,2	85,7
2,0	46	14,3	14,3	100,0
Total	322	100,0	100,0	

AUT103

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	17	5,3	5,3	5,3
,5	54	16,8	16,8	22,0
1,0	80	24,8	24,8	46,9
1,5	68	21,1	21,1	68,0
2,0	103	32,0	32,0	100,0
Total	322	100,0	100,0	

AUT104

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	21	6,5	6,5	6,5
,5	59	18,3	18,3	24,8
1,0	109	33,9	33,9	58,7
1,5	85	26,4	26,4	85,1
2,0	48	14,9	14,9	100,0
Total	322	100,0	100,0	

AUT105

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	11	3,4	3,4	3,4
,5	46	14,3	14,3	17,7
1,0	95	29,5	29,5	47,2
1,5	120	37,3	37,3	84,5
2,0	50	15,5	15,5	100,0
Total	322	100,0	100,0	

AUT106

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	33	10,2	10,2	10,2
,5	105	32,6	32,6	42,9
1,0	121	37,6	37,6	80,4
1,5	49	15,2	15,2	95,7
2,0	14	4,3	4,3	100,0
Total	322	100,0	100,0	

AUT107

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	4	1,2	1,2	1,2
,5	24	7,5	7,5	8,7
1,0	127	39,4	39,4	48,1
1,5	128	39,8	39,8	87,9
2,0	39	12,1	12,1	100,0
Total	322	100,0	100,0	

AUT108

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	9	2,8	2,8	2,8
,5	10	3,1	3,1	5,9
1,0	53	16,5	16,5	22,4
1,5	139	43,2	43,2	65,5
2,0	111	34,5	34,5	100,0
Total	322	100,0	100,0	

AUT109

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	16	5,0	5,0	5,0
,5	84	26,1	26,1	31,1
1,0	100	31,1	31,1	62,1
1,5	92	28,6	28,6	90,7
2,0	30	9,3	9,3	100,0
Total	322	100,0	100,0	

AUT110

	Frequen cy	Percen t	Percent	Cumulative Percent
,0	2	,6	,6	,6
,5	25	7,8	7,8	8,4
1,0	72	22,4	22,4	30,7
1,5	151	46,9	46,9	77,6
2,0	72	22,4	22,4	100,0
Total	322	100,0	100,0	

Distribution des scores des échelles (n= 322)

Locus de contrôle

	Freque ncy	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
54,17	1	0,3	0,3	0,3
58,33	2	0,6	0,6	0,9
62,5	2	0,6	0,6	1,5
70,83	2	0,6	0,6	2,2
79,17	3	0,9	0,9	3,1
83,33	7	2,1	2,2	5,3
87,5	6	1,8	1,9	7,1
91,67	10	3,1	3,1	10,2
95,83	10	3,1	3,1	13,3
100	20	6,1	6,2	19,5
104,2	11	3,4	3,4	22,9
108,3	18	5,5	5,6	28,5
112,5	19	5,8	5,9	34,4
116,7	18	5,5	5,6	39,9
120,8	33	10,1	10,2	50,2
123,8	1	0,3	0,3	50,5
125	20	6,1	6,2	56,7
129,2	24	7,4	7,4	64,1
133,3	18	5,5	5,6	69,7
137,5	12	3,7	3,7	73,4
141,7	16	4,9	5	78,3
145,8	14	4,3	4,3	82,7
150	13	4	4	86,7
154,2	16	4,9	5	91,6
158,3	9	2,8	2,8	94,4
162,5	2	0,6	0,6	95
166,7	5	1,5	1,5	96,6
170,8	6	1,8	1,9	98,5
175	2	0,6	0,6	99,1
179,2	1	0,3	0,3	99,4
183,3	1	0,3	0,3	99,7
191,7	1	0,3	0,3	100

Estime de soi

	Freque ncy	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
30	1	0,3	0,3	0,3
35	2	0,6	0,6	0,9
40	2	0,6	0,6	1,6
45	2	0,6	0,6	2,2
50	1	0,3	0,3	2,5
55	1	0,3	0,3	2,8
60	4	1,2	1,2	4
65	8	2,5	2,5	6,5
70	4	1,2	1,2	7,8
75	10	3,1	3,1	10,9
80	5	1,5	1,6	12,4
85	9	2,8	2,8	15,2
90	6	1,8	1,9	17,1
95	5	1,5	1,6	18,6
100	6	1,8	1,9	20,5
105	3	0,9	0,9	21,4
110	10	3,1	3,1	24,5
115	14	4,3	4,3	28,9
120	16	4,9	5	33,9
125	7	2,1	2,2	36
130	18	5,5	5,6	41,6
135	18	5,5	5,6	47,2
140	22	6,7	6,8	54
145	19	5,8	5,9	59,9
150	15	4,6	4,7	64,6
155	14	4,3	4,3	68,9
160	17	5,2	5,3	74,2
165	20	6,1	6,2	80,4
170	13	4	4	84,5
175	18	5,5	5,6	90,1
180	12	3,7	3,7	93,8
185	10	3,1	3,1	96,9
190	6	1,8	1,9	98,8
195	3	0,9	0,9	99,7
200	1	0,3	0,3	100

Autonomie

	Freque ncy	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
35	1	0,3	0,3	0,3
65	1	0,3	0,3	0,6
70	2	0,6	0,6	1,2
75	7	2,1	2,2	3,4
80	7	2,1	2,2	5,6
85	7	2,1	2,2	7,7
90	12	3,7	3,7	11,5
95	20	6,1	6,2	17,6
100	17	5,2	5,3	22,9
105	23	7,1	7,1	30
110	22	6,7	6,8	36,8
115	21	6,4	6,5	43,3
120	23	7,1	7,1	50,5
121	1	0,3	0,3	50,8
125	31	9,5	9,6	60,4
130	33	10,1	10,2	70,6
135	18	5,5	5,6	76,2
140	20	6,1	6,2	82,4
145	16	4,9	5	87,3
150	6	1,8	1,9	89,2
155	7	2,1	2,2	91,3
160	14	4,3	4,3	95,7
165	3	0,9	0,9	96,6
170	8	2,5	2,5	99,1
175	1	0,3	0,3	99,4
180	1	0,3	0,3	99,7
190	1	0,3	0,3	100

Processus de décision

	Freque ncy	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
50	3	0,9	0,9	0,9
70,83	1	0,3	0,3	1,2
87,5	2	0,6	0,6	1,9
91,67	1	0,3	0,3	2,2
95,83	9	2,8	2,8	5
100	4	1,2	1,2	6,2
104,2	3	0,9	0,9	7,1
108,3	13	4	4	11,1
112,5	15	4,6	4,6	15,8
116,7	21	6,4	6,5	22,3
120,8	32	9,8	9,9	32,2
125	26	8	8	40,2
129,2	37	11,3	11,5	51,7
129,9	1	0,3	0,3	52
133,3	36	11	11,1	63,2
137,5	28	8,6	8,7	71,8
141,7	22	6,7	6,8	78,6
145,8	22	6,7	6,8	85,4
150	18	5,5	5,6	91
154,2	7	2,1	2,2	93,2
158,3	10	3,1	3,1	96,3
162,5	6	1,8	1,9	98,1
166,7	3	0,9	0,9	99,1
170,8	3	0,9	0,9	100

Anxiété décisionnelle

	Freque ncy	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
28,57	14	4,3	4,3	4,3
35,71	4	1,2	1,2	5,6
42,86	10	3,1	3,1	8,7
50	21	6,4	6,5	15,2
57,14	19	5,8	5,9	21,1
64,29	26	8	8	29,1
71,43	17	5,2	5,3	34,4
78,57	21	6,4	6,5	40,9
85,71	36	11	11,1	52
91,1	1	0,3	0,3	52,3
92,86	22	6,7	6,8	59,1
100	21	6,4	6,5	65,6
107,1	20	6,1	6,2	71,8
114,3	13	4	4	75,9
121,4	11	3,4	3,4	79,3
128,6	23	7,1	7,1	86,4
135,7	17	5,2	5,3	91,6
142,9	9	2,8	2,8	94,4
150	2	0,6	0,6	95
157,1	4	1,2	1,2	96,3
164,3	7	2,1	2,2	98,5
171,4	4	1,2	1,2	99,7
185,7	1	0,3	0,3	100

Connaissance des formations

	Freque ncy	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	2	0,6	0,6	0,6
18,18	2	0,6	0,6	1,2
27,27	1	0,3	0,3	1,5
36,36	23	7,1	7,1	8,7
54,55	34	10,4	10,5	19,2
63,64	2	0,6	0,6	19,8
72,73	72	22,1	22,3	42,1
81,82	2	0,6	0,6	42,7
86,9	1	0,3	0,3	43
90,91	81	24,8	25,1	68,1
100	7	2,1	2,2	70,3
109,1	49	15	15,2	85,4
127,3	34	10,4	10,5	96
145,5	9	2,8	2,8	98,8
163,6	4	1,2	1,2	100

Sentiment d'efficacité personnelle

	Freque ncy	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	8	2,5	2,5	2,5
16,67	18	5,5	5,6	8
33,33	37	11,3	11,5	19,5
50	57	17,5	17,6	37,2
65,17	1	0,3	0,3	37,5
66,67	98	30,1	30,3	67,8
83,33	53	16,3	16,4	84,2
100	30	9,2	9,3	93,5
116,7	9	2,8	2,8	96,3
133,3	12	3,7	3,7	100

Questionnaire ECO-SUP

Nom _____		Prénom _____	
Âge _____	Sexe <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	Date de passation _____	Université : UFR ou section : _____
Vos résultats scolaires ou universitaires sont globalement : Plutôt faibles <input type="checkbox"/> Passables <input type="checkbox"/> Moyens <input type="checkbox"/> Bons <input type="checkbox"/> Très bons <input type="checkbox"/>			
Quel(s) métiers(s) envisagez-vous pour votre avenir ? _____			

Ce questionnaire porte sur la manière dont vous envisagez votre avenir universitaire et professionnel. Il aide à apprécier à quel point vous êtes prêt(e) à prendre des décisions pour votre future formation et votre future activité professionnelle. Vos réponses ne seront pas prises en compte pour votre évaluation universitaire. Elles pourront être communiquées à d'autres personnes, mais seulement avec votre accord.

Le questionnaire comporte six parties, les consignes sont précisées pour chaque partie. Pour répondre utilisez un stylo bille et faites une croix (X) sur la lettre ou le ? correspondant à votre réponse. Si vous vous trompez, noircissez complètement la réponse erronée et faites une nouvelle croix dans la case correspondant à votre nouveau choix.

EXPLORATION

A = Non, pas du tout B = Non, pas vraiment C = Moyen D = Oui, plutôt E = Oui, tout à fait

- | | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 01 - Je m'informe sur les nouvelles professions qui pourraient me plaire..... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 02 - Je m'informe auprès des personnes dont la profession m'intéresse | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 03 - Je parle rarement de mon avenir avec des enseignants ou d'autres adultes..... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 04 - Je m'informe sur les aspects pratiques des professions qui m'intéressent..... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 05 - Je lis très peu de documents sur des orientations et le choix des études..... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 06 - Je manque parfois de curiosité en matière d'orientation | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 07 - Je lis rarement les offres d'emploi dans les journaux..... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 08 - J'évite de prendre rendez-vous avec le conseiller d'orientation de mon établissement ... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 09 - Je me suis déjà informé(e) sur les procédures d'orientation..... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 10 - J'ai demandé des documents sur les études et les métiers à un service d'information | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 11 - J'évite de demander à mes camarades quelles études ils (elles) pensent suivre..... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 12 - Je m'informe auprès des gens qui font des études pouvant m'intéresser..... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |

CAPACITÉS

Pour chacune des activités suivantes, estimez vos capacités (par rapport aux étudiants de votre âge).

A = Aucune capacité B = Peu de capacités C = Capacités moyennes D = Très bonnes capacités E = Excellentes capacités

- | | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 13 - S'adapter rapidement à des sujets ou à des situations..... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 14 - Persévérer dans les recherches documentaires pour trouver une solution..... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 15 - Exercer sa curiosité pour approfondir ses connaissances..... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 16 - Synthétiser..... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 17 - Analyser | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 18 - Raisonner de manière abstraite | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 19 - Travailler seul(e) | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 20 - Convaincre et persuader | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 21 - Raisonner de manière concrète | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 22 - Écrire un article..... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 23 - Avoir un contact facile avec les autres..... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 24 - Prendre des notes | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |

METIERS

Pour chaque question, vous devez choisir deux réponses.

Parmi les professions suivantes...

- | | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 25 - Quelles sont celles où l'on travaille le plus souvent à l'extérieur ? | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| <i>A/ Pisciculteur B/ Psychomotricien C/ Menuisier D/ Fleuriste E/ Couvreur</i> | | | | | |
| 26 - Quelles sont celles où l'on utilise le plus son sens créatif ? | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| <i>A/ Sérigraphe B/ Acousticien C/ Relieur D/ Logisticien E/ Architecte d'intérieur</i> | | | | | |
| 27 - Quelles sont celles où l'on travaille le plus en équipe ? | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| <i>A/ Médecin libéral B/ Chef d'établissement scolaire C/ Guichetier D/ Sapeur-pompier E/ Radiologue</i> | | | | | |
| 28 - Quels sont les métiers les mieux rémunérés ? | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| <i>A/ Assistante sociale B/ Commercial C/ Professeur d'université D/ Informaticien E/ Psychologue</i> | | | | | |
| 29 - Quelles sont celles où l'on manie très souvent des chiffres ? | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| <i>A/ Informaticien B/ Sérigraphe C/ Statisticien D/ Conseiller financier E/ Billettiste</i> | | | | | |
| 30 - Quelles sont celles où il faut être le plus habile de ses mains ? | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| <i>A/ Sage-femme B/ Chef de chantier C/ Chirurgien D/ Ébéniste E/ Aide-soignant(e)</i> | | | | | |
| 31 - Quelles sont celles où il faut connaître plusieurs langues ? | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| <i>A/ Terminologue B/ Attaché d'ambassade C/ Caissier D/ Avocat E/ Libraire</i> | | | | | |
| 32 - Quelles sont celles dont l'objectif principal est d'aider les autres ? | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| <i>A/ Moniteur éducateur B/ Préparateur en pharmacie C/ Visiteur médical D/ Professeur d'éducation physique E/ Psychologue</i> | | | | | |
| 33 - Quelles sont celles où il faut surtout avoir un très bon contact avec les gens ? | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| <i>A/ Assistant marketing B/ Conducteur aérien C/ Interprète D/ Logisticien E/ Traducteur d'édition</i> | | | | | |
| 34 - Quelles sont celles dont les horaires peuvent varier très souvent ? | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| <i>A/ Inspecteur de police B/ Contrôleur du travail C/ Représentant de commerce D/ Professeur des écoles E/ Secrétaire</i> | | | | | |
| 35 - Quelles sont celles où l'on travaille un matériau précis ? | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| <i>A/ Dessinateur industriel B/ Géomètre C/ Palefrenier D/ Plasturgiste E/ Céramiste</i> | | | | | |
| 36 - Quelles sont celles où il faut avoir des connaissances approfondies en informatique ? ... | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| <i>A/ Domoticien B/ Analyste-programmeur C/ Comptable D/ Technico-commercial E/ Géomètre</i> | | | | | |

PLANIFICATION

A = Non, pas du tout B = Non, pas vraiment C = Moyen D = Oui, plutôt E = Oui, tout à fait

- | | | | | | |
|--|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 37 - J'ai réfléchi aux possibilités de réorientation en cas d'échec dans ma formation..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 38 - Je pense qu'il est encore trop tôt pour déterminer des étapes dans mes projets professionnels..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 39 - J'ai déjà présenté dans le détail mes projets d'avenir à mes proches..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 40 - Je suis trop jeune pour penser au moment où j'entrerais dans la vie active..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 41 - J'ai déjà commencé à organiser ma future orientation professionnelle..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 42 - Pour moi, l'entrée dans la vie active est encore trop lointaine pour que je cherche à l'organiser dès maintenant..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 43 - J'ai déjà construit des projets précis en matière de formation et de métier..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 44 - J'ai déjà précisé les étapes nécessaires pour atteindre mon but professionnel..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 45 - Je pense qu'il est plus important de s'intéresser à ce qu'on fait plutôt que de chercher à organiser son avenir..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 46 - Je pense inutile d'expliquer à mes ami(e)s ce que j'envisage pour mon orientation..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 47 - Je crois qu'il peut être nuisible de construire des projets d'avenir trop précis..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 48 - J'ai déjà estimé dans quelles formations j'aurais le plus de chances de réussir..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |

EXPERIENCE

Estimez votre expérience dans les activités suivantes (en fonction du nombre de fois où vous les avez pratiquées).

A = Aucune expérience B = Peu d'expérience C = Une expérience moyenne D = Une bonne expérience E = Une très bonne expérience

- | | | | | | |
|--|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 49 - Faire du bricolage..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 50 - Répondre à des questions abstraites..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 51 - Créer, Imaginer..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 52 - Animer des groupes, transmettre des savoirs..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 53 - Avoir des contacts commerciaux, faire des affaires..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 54 - Faire des activités qui demandent de l'habileté manuelle..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 55 - Faire du théâtre ou du cinéma..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 56 - Diriger, organiser le travail des autres..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 57 - Dessiner des plans..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 58 - Concevoir ou étudier des projets..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 59 - Rédiger un article..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 60 - Aller à la rencontre des gens..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |

TRAVAIL

V = Vrai F = Faux ? = Je ne sais pas

- | | | | |
|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 61 - En France, il y a officiellement un million de demandeurs d'emploi..... | <input type="radio"/> V | <input type="radio"/> F | <input type="radio"/> ? |
| 62 - Le rôle d'un syndicat dans une entreprise est principalement de défendre les salariés.... | <input type="radio"/> V | <input type="radio"/> F | <input type="radio"/> ? |
| 63 - La convention collective dans une entreprise est le document qui définit les relations entre salarié et employeur..... | <input type="radio"/> V | <input type="radio"/> F | <input type="radio"/> ? |
| 64 - On peut faire jusqu'à trois CDD consécutifs..... | <input type="radio"/> V | <input type="radio"/> F | <input type="radio"/> ? |
| 65 - Le salaire brut correspond au salaire avant le retrait des cotisations sociales..... | <input type="radio"/> V | <input type="radio"/> F | <input type="radio"/> ? |
| 66 - Une période d'essai peut aller jusqu'à six mois..... | <input type="radio"/> V | <input type="radio"/> F | <input type="radio"/> ? |
| 67 - Quand on est bénévole dans une association, on est quand même salarié..... | <input type="radio"/> V | <input type="radio"/> F | <input type="radio"/> ? |
| 68 - De plus en plus, les personnes sont amenées à changer de travail (lieu, entreprise, fonction) au cours de leur carrière..... | <input type="radio"/> V | <input type="radio"/> F | <input type="radio"/> ? |
| 69 - Pôle Emploi est un organisme réservé aux plus de 26 ans qui n'ont pas de travail..... | <input type="radio"/> V | <input type="radio"/> F | <input type="radio"/> ? |
| 70 - Pour une même profession, le salaire peut varier en fonction de la région où l'on travaille... | <input type="radio"/> V | <input type="radio"/> F | <input type="radio"/> ? |
| 71 - Lorsqu'on exerce une profession, il est obligatoire de se syndiquer..... | <input type="radio"/> V | <input type="radio"/> F | <input type="radio"/> ? |
| 72 - Aujourd'hui à diplôme égal, une femme trouve aussi facilement qu'un homme un poste à haute responsabilité dans une entreprise..... | <input type="radio"/> V | <input type="radio"/> F | <input type="radio"/> ? |

ESTIME

A = Non, pas du tout B = Non, pas vraiment C = Moyen D = Oui, plutôt E = Oui, tout à fait

- | | | | | | |
|--|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 73 - Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 74 - Parfois je crois que je ne vauds rien..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 75 - Je pense que j'ai un certain nombre de bonnes qualités..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 76 - Je suis capable de faire les choses aussi bien que la plupart des gens..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 77 - Je sens qu'il n'y a pas grand-chose en moi dont je puisse être fier(ère)..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 78 - Parfois je me sens réellement inutile..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 79 - Je pense que je suis quelqu'un de valable, au moins autant que les autres gens..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 80 - J'aimerais pouvoir avoir plus de respect pour moi-même..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 81 - Tout bien considéré, j'ai tendance à penser que je suis un(e) raté(e)..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |
| 82 - J'ai une opinion positive de moi-même..... | <input type="radio"/> A | <input type="radio"/> B | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> D | <input type="radio"/> E |

Questionnaire comportant les variables additionnelles

DECISIONS

Trois situations vous sont présentées (elles sont notées en gras).

Pour chaque situation, dites si vous pourriez employer les manières de décider qui vous sont proposées,

A = Non, pas du tout B = Non, pas vraiment C = C'est incertain D = Oui, plutôt E = Oui, tout à fait

Pour choisir les UE d'enseignement libre :

- 83 - Je réfléchirais pour préciser laquelle serait la plus utile pour mon avenir ou mes études ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 84 - J'essaierais d'apprécier celle qui serait la plus facile à valider..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 85 - Je me conformerais aux conseils de mes enseignants..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 86 - J'en retiendrais rapidement une et j'en changerais en cas de besoin..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

Si je devais choisir entre plusieurs masters après la licence :

- 87 - Je suivrais les recommandations d'un enseignant ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 88 - Je déterminerais avec précision lequel me serait le plus utile..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 89 - Je me déciderais immédiatement ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 90 - Je prendrais celui qui, selon moi, me correspondrait le mieux..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

Si je devais choisir entre plusieurs universités ou écoles après la licence

- 91 - Je calculerais précisément tous les avantages de ces établissements..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 92 - Je me conformerais à l'avis des personnes qui connaissent bien ces établissements..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 93 - J'irais dans l'établissement le plus proche de chez moi..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 94 - J'estimerai globalement quel établissement serait le meilleur pour moi..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

FORMATIONS

V = Vrai F = Faux ? = Je ne sais pas

- 95 - Chaque université propose l'ensemble des UE d'aide au développement de projets..... ☐ V ☐ F ☐ ?
- 96 - Pour devenir enseignant on passe le concours de l'IUFM après avoir obtenu une licence..... ☐ V ☐ F ☐ ?
- 97 - LMD veut dire : Licence, Maîtrise, Doctorat..... ☐ V ☐ F ☐ ?
- 98 - Pour faire un Master professionnel il faut obligatoirement avoir obtenu une licence professionnelle..... ☐ V ☐ F ☐ ?
- 99 - Après une licence on a le choix entre plusieurs masters..... ☐ V ☐ F ☐ ?
- 100 - On peut travailler directement après avoir obtenu une licence..... ☐ V ☐ F ☐ ?
- 101 - Il faut 150 ECTS pour valider la première année de licence..... ☐ V ☐ F ☐ ?
- 102 - On peut faire un diplôme universitaire en contrat d'apprentissage..... ☐ V ☐ F ☐ ?
- 103 - On peut s'inscrire en deuxième année de licence (S3 et S4) sans avoir validé son S1..... ☐ V ☐ F ☐ ?
- 104 - Après un diplôme universitaire 90% des diplômés sont en emploi 3 ans après la sortie..... ☐ V ☐ F ☐ ?
- 105 - Il y a moins de cours obligatoires en 3^{ème} année de licence qu'en doctorat..... ☐ V ☐ F ☐ ?

SOI

Indiquer de quelle manière vous vous percevez.

A = Non, pas du tout B = Non, pas vraiment C = C'est incertain D = Oui, plutôt E = Oui, tout à fait

- 106 - Les résultats universitaires que j'obtiens dépendent uniquement de moi ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 107 - Il y a des jours particuliers où rien ne va comme je veux..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 108 - La chance joue beaucoup sur ma réussite aux examens..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 109 - Quoi que je fasse, certains enseignants ont toujours la même image de moi ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 110 - Il m'arrive de prendre des décisions au hasard ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 111 - Pour moi : « quand on veut, on peut »..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 112 - Quand je réussis, c'est parfois tout à fait au hasard ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 113 - Quand je réussis, c'est souvent parce que j'ai bien travaillé..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 114 - Mon avenir dépend totalement de moi..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 115 - Je ne fais jamais d'impasse aux partiels..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 116 - Je suis malchanceux..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 117 - Le hasard a peu d'effets sur mes résultats universitaires..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 118 - J'aimerais mieux connaître mes goûts et intérêts..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 119 - Je manque d'informations sur moi-même..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 120 - Je suis anxieux (se) à l'idée de choisir une formation..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 121 - Je voudrais mieux connaître mes capacités avant de choisir une orientation..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 122 - Je voudrais en savoir plus sur ma personnalité avant de faire un choix..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 123 - J'ai peur que mon choix professionnel ne soit pas le bon..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 124 - J'ai du mal à définir mes intérêts professionnels ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 125 - Mes résultats universitaires généraux sont très bons..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 126 - Je souhaite devenir indépendant le plus rapidement possible..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 127 - Je ne peux pas prendre une décision tout(e) seul(e) sans demander conseil..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 128 - J'appréhende le fait de m'éloigner du domicile familial..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 129 - Je ne baisse jamais les bras quand ça ne va pas bien dans mon travail..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 130 - Je finis toujours le travail commencé..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 131 - Je ne prends quasiment jamais de retard dans mon travail..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 132 - Je suis capable de réaliser mes projets professionnels ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 133 - C'est utile de décider du métier que je veux faire..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 134 - Je termine toujours mon travail même si j'ai quelque chose de plus divertissant à faire..... ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
- 135 - Je finis toujours mon travail le plus important même si je passe beaucoup de temps sur d'autres choses ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E

Questionnaire de Schwartz

Voici une série de portraits de personnes. Pouvez-vous dire, pour chacun d'eux, jusqu'à quel point cette personne est comme vous ou différente de vous ?

Si elle n'est pas du tout comme vous, cochez la case de la colonne "Pas du tout comme moi". Si elle est tout à fait comme vous, cochez la case de la colonne "Tout à fait comme moi". Les cases intermédiaires servent à nuancer votre opinion.

Une seule réponse par ligne. Essayez d'utiliser toutes les différentes réponses, il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse



	pas du tout comme moi	pas comme moi	un petit peu comme moi	un peu comme moi	comme moi	tout à fait comme moi
C'est important pour elle d'avoir des idées nouvelles et d'être créative. Elle aime faire les choses à sa façon, de manière originale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est important pour elle d'être riche. Elle veut avoir beaucoup d'argent et posséder des choses qui coûtent cher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle pense que c'est important que tous les hommes du monde soient traités de manière égale. Elle croit que tout le monde devrait avoir les mêmes chances dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est très important pour elle de montrer ses capacités. Elle veut que les gens admirent ce qu'elle fait.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle pense qu'il faut toujours progresser et approfondir ses connaissances. La vérité scientifique est importante pour elle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est important pour elle de vivre dans un endroit où elle se sent en sécurité. Elle évite tout ce qui pourrait la mettre en danger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle pense qu'il est important de faire une foule de choses différentes dans sa vie. Elle est toujours à la recherche de nouvelles choses à essayer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle croit que les gens devraient faire ce qu'on leur dit de faire. Elle pense que l'on doit toujours suivre les règles, même si personne ne vous surveille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est important pour elle d'écouter des gens différents d'elle. Même si elle n'est pas d'accord avec eux, elle veut malgré tout les comprendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle pense qu'il ne faut pas demander plus que ce que l'on a. Elle croit que les gens devraient se contenter de ce qu'ils ont.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle recherche toutes les occasions de s'amuser. C'est important pour elle de faire des choses qui lui procurent du plaisir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est important pour elle de décider elle-même de ce qu'elle fait. Elle aime être libre de planifier et de choisir elle-même ses activités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est important pour elle de savoir que toutes les choses qui nous arrivent dans la vie ont une signification cachée. Elle est persuadée qu'on doit connaître son destin, et savoir que rien n'arrive jamais par hasard.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est très important pour elle d'aider les gens qui l'entourent. Elle veut prendre soin de leur bien-être.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réussir brillamment est important pour elle. Elle aime impressionner les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est important pour elle que le gouvernement garantisse sa sécurité face à tous les dangers. Elle veut que l'état soit fort de manière à défendre les citoyens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle aime prendre des risques. Elle recherche toujours l'aventure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est important pour elle de se comporter comme il faut. Elle veut éviter de faire quoi que ce soit que les autres jugeraient incorrect.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle aime les responsabilités et dire aux autres ce qu'ils doivent faire. Elle veut que les autres fassent ce qu'elle dit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est important pour elle de connaître le pourquoi des choses. Elle aime réfléchir de manière logique et faire appel à sa raison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est important pour elle d'être loyale envers ses amis. Elle veut se dévouer à ceux qui sont proches de lui/d'elle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle est tout à fait convaincue que les gens devraient protéger la nature. Préserver l'environnement est important pour elle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

†

	pas du tout comme moi	pas comme moi	un petit peu comme moi	un peu comme moi	comme moi	tout à fait comme moi
Être religieux est important pour elle. Elle fait tout pour être en accord avec ses croyances religieuses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est important pour elle que tout soit propre et organisé. Elle n'aime vraiment pas le désordre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle pense qu'il est important de s'intéresser aux choses. Elle aime être curieuse et essaie de comprendre toutes sortes de choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle croit que tous les gens du monde devraient vivre en harmonie. Promouvoir la paix partout dans le monde est important pour elle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pour elle, il est important de fonder ses décisions les plus importantes essentiellement sur son instinct. La plupart du temps, elle fait en sorte de suivre son intuition plutôt que d'agir de manière logique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle pense qu'il est important d'être ambitieux/se. Elle veut montrer à quel point elle est compétente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle pense que c'est mieux de faire les choses de façon traditionnelle. C'est important pour elle de se conformer aux coutumes qu'elle a apprises.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profiter des plaisirs de la vie est important pour elle. Elle aime se donner du bon temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est important pour elle de répondre aux besoins des autres. Elle essaie de soutenir ceux et celles qu'elle connaît.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle croit qu'il faut toujours montrer du respect à ses parents et aux personnes plus âgées. C'est important pour elle d'être obéissante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle veut que tout le monde soit traité de manière juste, même les gens qu'elle ne connaît pas. C'est important pour elle de protéger les plus faibles dans la société.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle aime les surprises. C'est important pour elle d'avoir une vie passionnante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est important pour elle de développer son esprit critique. Elle aime réfléchir et prendre du recul.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle fait tout ce qu'elle peut pour éviter de tomber malade. Rester en bonne santé est très important pour elle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Progresser dans la vie est très important pour elle. Elle s'efforce de faire mieux que les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pardonner à ceux qui l'ont blessée est important pour elle. Elle essaie de voir ce qui est bon chez eux et de ne pas avoir de rancune.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est important pour elle d'être autonome. Elle aime ne rien devoir aux autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est important pour elle d'avoir un gouvernement stable. Elle s'inquiète du maintien de l'ordre social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est important pour elle d'être toujours polie avec les autres. Elle essaie de ne jamais déranger ou irriter les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pour elle, c'est important d'utiliser des connaissances secrètes pour percer les mystères du destin. Elle aime avoir recours à des savoirs comme l'astrologie, la voyance ou la magie pour comprendre la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle veut vraiment profiter de la vie. C'est très important pour elle de s'amuser dans ce qu'elle fait.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est important pour elle d'être humble et modeste. Elle essaie de ne pas attirer l'attention sur elle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elle veut toujours être celui/celle qui prend les décisions. Elle aime être celui/celle qui dirige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est important pour elle de s'adapter à la nature et de s'y intégrer. Elle croit qu'on ne devrait pas modifier la nature.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form

Adaptation française, Gaudron, J.-P. (2013). L'échelle des sentiments d'auto-efficacité aux décisions de carrière - forme courte : une adaptation française pour lycéens. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 42, 199-219.

Lisez attentivement chaque phrase ci-dessous puis indiquez votre degré de confiance à accomplir ces activités en entourant le chiffre correspondant.

Aucune confiance	Très peu de confiance	Relative confiance	Confiance importante	Confiance totale
1	2	3	4	5

Exemple : Quel est votre degré de confiance dans le fait de :

« Résumer ce que vous avez appris dans un stage ? »

Si votre réponse est « Confiance importante », vous devez entourer le chiffre 4.

QUEL EST VOTRE DEGRE DE CONFIANCE DANS LE FAIT DE :

		1	2	3	4	5
1.	Trouver des informations à la bibliothèque concernant des métiers qui vous intéressent.					
2.	Sélectionner une des filières parmi celles qui vous intéressent le plus.					
3.	Faire un échéancier de vos objectifs pour ces 5 prochaines années.					
4.	Déterminer les mesures à prendre si vous avez des difficultés scolaires avec un des aspects de la filière choisie.					
5.	Estimer vos capacités de façon précise.					
6.	Sélectionner un des métiers parmi une liste de métiers que vous envisagez.					
7.	Déterminer les mesures à prendre pour réussir dans la filière que vous avez choisie.					
8.	Travailler avec persistance votre matière principale ou sur votre projet de carrière même si vous ressentez de la difficulté.					
9.	Déterminer quel serait votre métier idéal.					
10.	Trouver les secteurs d'activité porteurs (qui recrutent) pour les 10 prochaines années.					

11.	Choisir une carrière en accord avec votre style de vie.	1	2	3	4	5
12.	Faire un bon CV (Curriculum Vitae).	1	2	3	4	5
13.	Changer de filière si vous n'aimez pas votre choix numéro 1.	1	2	3	4	5
14.	Décider ce que vous valorisez le plus dans un métier.	1	2	3	4	5
15.	Trouver le revenu moyen des personnes qui exercent le métier qui vous intéresse.	1	2	3	4	5
16.	Prendre une décision d'avenir professionnel et ne pas se soucier si elle est bonne ou mauvaise.	1	2	3	4	5
17.	Changer de métier si vous n'êtes pas satisfait de celui que vous avez choisi.	1	2	3	4	5
18.	Savoir ce que vous êtes prêt à sacrifier ou pas pour atteindre vos objectifs professionnels.	1	2	3	4	5
19.	Discuter avec une personne qui exerce déjà le métier qui vous intéresse.	1	2	3	4	5
20.	Choisir une filière ou une orientation qui réponde à vos intérêts.	1	2	3	4	5
21.	Identifier des employeurs, des sociétés et des institutions dans le champ professionnel choisi.	1	2	3	4	5
22.	Définir le style de vie que vous voudriez avoir.	1	2	3	4	5
23.	Trouver des informations sur l'enseignement supérieur ou professionnel.	1	2	3	4	5
24.	Passer un entretien d'embauche avec succès.	1	2	3	4	5
25.	Identifier des filières ou une orientation différentes si vous ne pouvez pas réaliser votre choix numéro 1.	1	2	3	4	5
